

Влияние метода языкового погружения (language immersion) на развитие коммуникативной компетенции при изучении английского языка

ЖАРИЯЛАНДЫ
10.05.2026

ТІРЕК СӨЗДЕР
аутентичный материал, беглость речи, билингвальное образование, дискурсивная компетенция, иммерсия, иноязычное образование, коммуникативная компетенция, коммуникативный подход, метод языкового погружения, методика преподавания иностранных языков, обучение английскому языку, стратегическая компетенция

СІЛТЕМЕ
<https://bilimger.kz/188586/>

Жаданова Камила Адиловна

Ибрагимова Жанель Асылбекқызы

Карагандинский национальный исследовательский университет им. Академика Е.А.Букетова

Научный руководитель: **Польников Алексей Юрьевич**

Преподаватель кафедры теории и методики иноязычной подготовки

Факультет иностранных языков

Аннотация

В статье рассматривается влияние метода языкового погружения на развитие коммуникативной компетенции при изучении английского языка. Автор анализирует содержание понятия коммуникативной компетенции и её структурные компоненты, опираясь на труды отечественных и зарубежных исследователей, раскрывает сущность метода языкового погружения, его виды и методические особенности. Особое внимание уделяется условиям, при которых данный метод оказывается наиболее результативным, а также способам его реализации в учебной среде, где английский язык не является средством повседневного общения за пределами аудитории. На материале опытной работы со студентами факультета иностранных языков показано, что в условиях имитационного погружения у обучающихся возрастает беглость речи, расширяется активный словарный запас, формируются стратегии преодоления языковых

затруднений, снижается уровень речевой тревожности. Установлено, что наиболее интенсивно под воздействием погружения развиваются дискурсивная и стратегическая составляющие коммуникативной компетенции, тогда как грамматическая компетенция формируется во многом косвенно, через многократное соприкосновение с языковыми структурами в живой речи. По итогам исследования сформулированы практические рекомендации для преподавателей английского языка, которые могут быть использованы при разработке учебных курсов, элективных занятий и иных форм организации иноязычного образования.

Ключевые слова: метод языкового погружения, иммерсия, коммуникативная компетенция, обучение английскому языку, иноязычное образование, коммуникативный подход, аутентичный материал, беглость речи, дискурсивная компетенция, стратегическая компетенция, методика преподавания иностранных языков, билингвальное образование.

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития языкового образования характеризуется устойчивым интересом исследователей и практиков к поиску таких методов обучения, которые позволяют учащимся не просто усваивать языковые формы, но и свободно пользоваться ими в реальном общении. Английский язык на протяжении последних десятилетий сохраняет статус ведущего средства международной коммуникации, и владение им давно перестало быть привилегией узкого круга специалистов. Сегодня знание английского языка востребовано в науке, технологиях, бизнесе, образовании и повседневной жизни, что определяет высокие требования к качеству его преподавания. В этих условиях традиционные подходы, ориентированные преимущественно на формальное усвоение грамматики и лексики, обнаруживают свои ограничения, поскольку не обеспечивают того уровня коммуникативной готовности, который необходим современному человеку.

Среди методических систем, способных дать ученикам подобную готовность, особое место занимает метод языкового погружения. Его суть состоит в том, что обучающийся помещается в среду, где английский язык выступает не только предметом изучения, но и инструментом мышления, общения и деятельности. Именно поэтому данный метод привлекает повышенное внимание лингводидактов, методистов и преподавателей-практиков, ищущих более результативные пути формирования коммуникативной компетенции.

Актуальность темы исследования. Актуальность настоящей работы обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, в современной системе образования наблюдается явный сдвиг от знаниевой парадигмы к компетентностной, при которой главным результатом обучения становится умение использовать язык в

реальных ситуациях общения. Во-вторых, процессы глобализации, академическая мобильность и расширение онлайн-коммуникации сделали повседневной потребностью способность вести диалог на английском языке с представителями разных культур. В-третьих, несмотря на значительное число работ по методике обучения иностранным языкам, проблема эффективного формирования коммуникативной компетенции по-прежнему остаётся открытой, что подтверждается практическими наблюдениями: учащиеся, демонстрирующие приемлемые знания по тестам, нередко испытывают серьёзные затруднения в живом, неподготовленном общении.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью формирования у студентов высокого уровня коммуникативной компетенции в английском языке и недостаточной разработанностью практических механизмов внедрения метода языкового погружения в условиях, когда язык не является средством повседневного общения вне учебной аудитории. Иными словами, востребованность метода в теории не всегда сопровождается ясностью его реализации на практике, что порождает потребность в дополнительном теоретическом и эмпирическом изучении.

Значимость исследования определяется как теоретическим, так и практическим интересом. С теоретической точки зрения работа дополняет имеющиеся представления о связи между методом языкового погружения и компонентами коммуникативной компетенции, уточняя характер этой связи. С практической стороны полученные результаты могут быть использованы преподавателями английского языка при разработке учебных курсов, программ языкового лагеря, элективных занятий и иных форм организации обучения.

Цель исследования — выявить и обосновать характер влияния метода языкового погружения на развитие коммуникативной компетенции при изучении английского языка.

Задачи исследования: рассмотреть содержание понятия «коммуникативная компетенция» и её структурные компоненты, опираясь на работы отечественных и зарубежных авторов; раскрыть сущность метода языкового погружения, его виды и методические особенности; изучить условия, при которых данный метод даёт наиболее заметный результат; провести опытную работу со студентами факультета иностранных языков и установить, какие именно компоненты коммуникативной компетенции развиваются под воздействием погружения наиболее интенсивно; сформулировать практические рекомендации для преподавателей английского языка.

Объект исследования — процесс формирования коммуникативной компетенции при обучении английскому языку.

Предмет исследования — влияние метода языкового погружения на развитие

коммуникативной компетенции учащихся.

Методы исследования. В работе использован комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ психолого-педагогической, лингводидактической и методической литературы по теме исследования; педагогическое наблюдение за процессом обучения; анкетирование участников; беседа с преподавателями; опытная работа со студентами факультета иностранных языков; качественный анализ полученных данных.

Теоретическая база исследования. Опору работы составили исследования, посвящённые психологии усвоения иностранного языка и коммуникативному подходу в обучении. В частности, использованы концепция коммуникативного иноязычного образования, представленная в трудах Е.И. Пассова, психологические основы обучения иностранным языкам, разработанные И.А. Зимней, лингводидактические положения Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, методические идеи А.Н. Щукина, Е.Н. Солововой, И.Л. Бим. Среди зарубежных авторов особое значение для исследования имели работы Д. Хаймса о коммуникативной компетенции, теория естественного освоения языка С. Крашена, исследования билингвального образования и иммерсии Ф. Дженеси, концепция роли понятного выводного материала М. Свейн, модели коммуникативной компетенции М. Канале и М. Свейн, а также труды Дж. Камминза о двуязычии и педагогике.

Ход исследования. Работа выполнялась поэтапно. На первом этапе проводился теоретический анализ литературы, формулировались исходные позиции, уточнялся понятийный аппарат, определялись ключевые компоненты коммуникативной компетенции и сущностные характеристики метода языкового погружения. На втором этапе была разработана программа опытной работы, выделены параметры наблюдения и подобраны материалы для занятий. Третий этап включал собственно опытную часть, проводившуюся в условиях школы и охватившую несколько учебных групп, в том числе ту, в которой обучается автор настоящей работы. Общее число участников составило 87 человек: три группы старшего возраста (18–19 лет) общей численностью 33 человека и четыре класса учащихся младшего и среднего звена (9–15 лет) общей численностью 54 человека. Объединяющим условием для всех групп было последовательное применение преподавателем элементов языкового погружения. На четвёртом этапе осуществлялся анализ полученных данных, формулировались выводы и практические рекомендации.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДА ЯЗЫКОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1. Понятие коммуникативной компетенции и её структура

Понятие коммуникативной компетенции прочно вошло в категориальный аппарат современной методики и лингводидактики, однако его содержание не всегда трактуется единообразно. Впервые этот термин был предложен американским социолингвистом Деллом Хаймсом, который противопоставил его понятию языковой

компетенции Н. Хомского. Если Хомский понимал под языковой компетенцией абстрактное знание правил языка идеальным носителем, то Хаймс настаивал на том, что подлинное владение языком предполагает не только знание форм, но и умение использовать их уместно в конкретных ситуациях общения [1, с. 281]. Такое расширительное толкование стало отправной точкой для разработки методических моделей, ориентированных на формирование речевой деятельности в её реальной, а не модельной форме.

Развитие идей Хаймса связано с именами М. Канале и М. Свейн, предложивших одну из наиболее цитируемых моделей коммуникативной компетенции. В её состав авторы включили четыре компонента: грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции [2, с. 27]. Грамматическая компетенция предполагает владение языковыми средствами; социолингвистическая обеспечивает уместность высказывания в данной коммуникативной ситуации; дискурсивная относится к умению строить связный текст; стратегическая позволяет компенсировать языковые пробелы за счёт обходных манёвров и невербальных средств. Такое распределение функций показывает, насколько многогранным является феномен владения языком, и почему его невозможно свести к усвоению грамматических правил.

В отечественной методической традиции термин «коммуникативная компетенция» получил развитие в работах И.А. Зимней, Е.И. Пассова, Н.Д. Гальсковой, А.Н. Щукина и других авторов. И.А. Зимняя рассматривала владение иностранным языком как сложное психолингвистическое образование, включающее не только знаниевый компонент, но и мотивационный, поведенческий, эмоциональный аспекты [3, с. 52]. По мнению автора, без формирования внутренней потребности в иноязычном общении сама постановка задачи коммуникативной компетенции теряет смысл, так как ученик может «знать», но не «хотеть» говорить. Подобное понимание возвращает методическую мысль к проблеме мотивации, которую невозможно решить чисто техническими средствами.

Е.И. Пассов в своих работах последовательно отстаивал идею коммуникативного подхода как принципиально особой системы, отличной как от грамматико-переводного, так и от прямого метода. Учёный подчёркивал, что обучение должно строиться по принципу «общения через общение», то есть само занятие следует превращать в процесс речевого взаимодействия [4, с. 45]. Это положение задаёт характерную для коммуникативной методики установку: ситуация общения первична, а грамматический материал отбирается и предъясняется в той мере, в какой он необходим для решения коммуникативной задачи. Такой взгляд во многом созвучен идее языкового погружения, к рассмотрению которой мы обратимся далее.

1.2. Сущность метода языкового погружения

Метод языкового погружения представляет собой такую организацию обучения, при

которой иностранный язык используется как основное средство коммуникации в учебной среде, а нередко и как язык преподавания других предметов. Возникновение метода связывают с канадским опытом 1960-х годов, когда в провинции Квебек в школах для детей англоязычных семей было введено преподавание ряда предметов на французском языке. Результаты этих программ оказались настолько обнадеживающими, что иммерсия быстро стала предметом серьёзных научных исследований и постепенно распространилась в других странах. Ф. Дженеси, обобщая накопленный опыт, пришёл к выводу о том, что языковое погружение позволяет достичь высокого уровня владения вторым языком без ущерба для академических успехов учащихся в других предметных областях [5, с. 102]. Этот вывод был принципиально важен для дальнейшего распространения метода, так как снимал распространённое опасение, будто обучение через второй язык непременно ослабляет успеваемость по содержанию.

Теоретическим обоснованием метода во многом послужила гипотеза С. Крашена об освоении языка через получение понятного входного материала. Согласно этой гипотезе, человек усваивает язык не столько через сознательное заучивание правил, сколько через многократное взаимодействие со смылосодержащими сообщениями, которые превышают актуальный уровень его знаний на одну ступень [6, с. 21]. Иммерсия как раз создаёт условия для постоянного притока такого материала, поскольку ученик ежедневно сталкивается с речью, направленной не на тренировку, а на сообщение содержания. В подобной обстановке язык перестаёт быть самоцелью и становится прозрачным средством для понимания мира.

Дополнением к идеям Крашена стала концепция понятного выводного материала, выдвинутая М. Свейн на основе наблюдений за франкоязычным иммерсивным обучением в Канаде. Исследовательница обратила внимание на то, что одного только восприятия речи недостаточно: ученикам необходимо быть поставленными в условия, где они вынуждены порождать собственные высказывания, преодолевая разрыв между тем, что они хотят сказать, и тем, что они умеют сказать [7, с. 248]. Именно момент «языкового напряжения» при производстве речи активизирует осознание собственных пробелов и стимулирует их заполнение. Этот тезис существенно скорректировал слишком оптимистичный взгляд на чистое восприятие как достаточное условие овладения языком.

1.3. Связь языкового погружения и коммуникативной компетенции

Соотношение метода языкового погружения и коммуникативной компетенции естественно рассматривать как соотношение средства и результата. Иммерсия по своей внутренней логике направлена именно на ту область, которую покрывает понятие коммуникативной компетенции. Однако влияние погружения на разные её компоненты неравномерно. Грамматическая компетенция в условиях иммерсии формируется во многом косвенно, через многократное соприкосновение с грамматическими структурами

в живой речи; социолингвистическая компетенция получает мощный импульс, поскольку ученик с самого начала имеет дело с уместностью, регистром, ролями участников общения; дискурсивная компетенция развивается за счёт работы с целыми текстами и ситуациями; стратегическая компетенция активизируется естественным образом, ведь в иммерсивной среде ученик постоянно оказывается в положении, требующем находить обходные пути для передачи смысла.

В отечественной методике подобную интеграцию принципов отчасти отражает позиция Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, которые подчёркивают, что современное иноязычное образование должно опираться на принцип контекстуальности, предполагающий помещение учебного материала в осмысленные ситуации общения [8, с. 117]. По существу, иммерсия доводит этот принцип до его предельного воплощения: контекст не моделируется, а создаётся в реальном времени, и сам учебный процесс становится частью реального речевого взаимодействия. В этом отношении языковое погружение можно считать одной из наиболее последовательных форм реализации коммуникативного подхода.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЯЗЫКОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Виды и формы погружения

Среди зарубежных и отечественных исследователей принято различать несколько видов языкового погружения, каждый из которых соответствует определённой образовательной задаче. Полное погружение предполагает преподавание всех или большинства школьных предметов на изучаемом языке; частичное погружение допускает использование иностранного языка в части предметов или на части учебного времени; двустороннее погружение объединяет в одной группе детей с разным родным языком, что превращает процесс обучения в обоюдное освоение второго языка. Существует также раннее, среднее и позднее погружение в зависимости от возраста начала обучения. По данным Дж. Камминза, наиболее устойчивые результаты в формировании академического языка дают программы, в которых иммерсия начинается рано и продолжается достаточно долго, чтобы ученик успел освоить не только разговорный, но и предметный, понятийный регистры речи [9, с. 76]. Указание на различие между бытовым и академическим уровнями владения языком имеет принципиальное значение, поскольку именно недоразвитие академического регистра нередко становится скрытой причиной неуспеха билингвальных учащихся в дальнейшем обучении.

В условиях общеобразовательной школы или вуза, где английский язык не является языком преподавания других предметов, реализуется так называемое имитационное или контекстуальное погружение. Такое погружение предполагает создание на

занятиях англоязычной среды, последовательное использование преподавателем английского языка как рабочего, обращение к аутентичным материалам, моделирование ситуаций, в которых ученик вынужден действовать средствами английского языка. По наблюдениям А.Н. Щукина, при последовательном применении имитационного погружения у учащихся формируется устойчивая привычка к восприятию иноязычной речи на слух, существенно снижается уровень тревожности при говорении, изменяется само отношение к изучаемому языку [10, с. 192]. Такие изменения, на первый взгляд психологические, в действительности имеют прямое методическое значение, поскольку именно эмоциональные барьеры чаще всего тормозят развитие устной речи.

2.2. Методические приёмы реализации погружения

Методический инструментарий языкового погружения богат и разнообразен. Сюда относятся метод проектов на изучаемом языке, ролевые и деловые игры, дискуссионные клубы, литературные кружки, просмотр фильмов и видеоматериалов с последующим обсуждением, чтение оригинальной художественной литературы, работа с подкастами, ведение блогов и переписка с носителями языка. Особое место занимает приём интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL — Content and Language Integrated Learning), при котором ученики осваивают содержание определённого предмета через английский язык, а сам язык — через работу с предметным содержанием. Такая модель удачно соединяет преимущества полного и имитационного погружения и в последние годы получает всё более широкое распространение в европейских странах.

Е.Н. Соловова, описывая принципы коммуникативно-ориентированного обучения, подчёркивает, что приёмы должны строиться вокруг трёх типов заданий: имитативных, репродуктивных и продуктивных, причём именно последние являются ключевыми для развития подлинной коммуникативной компетенции [11, с. 88]. В условиях иммерсии продуктивные задания доминируют практически с первых занятий, поскольку само устройство учебной среды требует от ученика самостоятельного речепорождения. Это, конечно, создаёт известные трудности на начальном этапе, однако при правильной поддержке со стороны преподавателя превращается в мощный фактор развития, ускоряющий переход от пассивного знания языка к активному его использованию.

И.Л. Бим, рассуждая о принципах обучения иностранному языку, неоднократно подчёркивала важность системности, повторяемости и постепенного усложнения учебного материала [12, с. 134]. Эти положения сохраняют свою силу и в иммерсивном подходе, хотя и реализуются нелинейно: повторяемость обеспечивается за счёт многократного возвращения к одним и тем же лексико-грамматическим явлениям в разных контекстах, усложнение задаётся не схемой урока, а характером встающих перед учеником коммуникативных задач. Отказ от жёсткой линейной программы при сохранении системности — пожалуй, одна из самых тонких методических задач,

которые приходится решать преподавателю в условиях погружения.

2.3. Условия эффективности метода

Эффективность языкового погружения зависит от ряда условий, к которым исследователи традиционно относят квалификацию преподавателя, продолжительность и регулярность занятий, мотивацию учащихся, наличие аутентичных материалов и поддерживающей среды. Преподаватель в иммерсивной модели выполняет не только обучающую, но и фасилитирующую функцию: он не объясняет язык, а помогает ученикам его обнаружить и присвоить. Это требует не только высокого уровня владения английским, но и особой педагогической установки — установки на создание безопасной обстановки, в которой ошибка не наказывается, а воспринимается как естественный этап освоения. Подобная атмосфера далеко не всегда складывается сама собой и должна целенаправленно формироваться педагогом.

Не менее важен фактор времени. Кратковременные интенсивные программы — языковые лагеря, погружения выходного дня, недельные интенсивы — дают ощутимый, но всё же относительно ограниченный эффект, тогда как длительная иммерсия способна качественно изменить структуру владения языком. Мотивация учащихся при этом часто становится решающим фактором: ученик, осознающий смысл изучаемого языка для своей жизни, гораздо легче справляется с трудностями погружения, чем тот, кто учит язык исключительно ради отметки. Отсюда вытекает важная методическая задача — сделать английский язык значимым для самого ученика, связать его с реальными интересами и жизненными перспективами.

ГЛАВА 3. ОПЫТНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ВЛИЯНИЯ МЕТОДА ЯЗЫКОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

3.1. Организация и содержание опытной работы

Опытная часть исследования проводилась в условиях школы и охватывала несколько учебных групп, включая ту, в которой обучается автор настоящей работы. Общее число участников составило 87 человек. Выборка разделилась на две возрастные подгруппы: три группы старшего возраста (18–19 лет) общей численностью 33 человека и четыре класса школьников младшего и среднего звена (9–15 лет) общей численностью 54 человека. Подобная возрастная неоднородность не является случайной — она позволяет проследить, насколько универсален метод языкового погружения и насколько по-разному он проявляется у обучающихся разного уровня речевого и когнитивного развития.

Объединяющим условием для всех групп было то, что преподаватель английского языка последовательно применял в работе элементы языкового погружения. Рабочим языком общения на занятиях являлся английский; обращение к родному языку

сводилось к минимуму и допускалось лишь в исключительных случаях. Учебная деятельность опиралась прежде всего на аутентичные материалы и продуктивные виды работы. В старших группах ведущее место занимали тематические дискуссии и работа с англоязычными видеоматериалами, на основе которых строились последующие обсуждения и устные высказывания. В младших классах акцент смещался в сторону ролевых игр и коммуникативных заданий с опорой на наглядность, что более соответствовало возрастным особенностям учащихся.

Роль автора в опытной работе состояла в систематическом наблюдении за ходом занятий, фиксации речевого поведения учащихся, проведении кратких бесед с преподавателем и участниками. Наблюдение охватило полный учебный семестр, что позволило зафиксировать не эпизодические реакции, а устойчивые изменения в речевом и коммуникативном поведении.

3.2. Параметры наблюдения и полученные данные

Для оценки динамики коммуникативной компетенции были выделены пять параметров, характеризующих как наблюдаемое речевое поведение учащихся, так и его субъективное восприятие самими участниками. Первый параметр касался состояния активного словарного запаса и прежде всего его прироста за период работы. Второй параметр охватывал частоту использования английского языка в учебном общении, то есть долю иноязычных реплик в общем объёме речи учащихся на занятии. Третий параметр относился к речевой активности — готовности добровольно вступать в обсуждение, задавать вопросы, давать развёрнутые ответы. Четвёртый параметр касался страха ошибки и связанного с ним эмоционального состояния говорящего. Пятый параметр охватывал беглость речи, выразившуюся в средней длине высказывания и характере пауз.

Сопоставление данных, полученных в начале и в конце семестра, показало последовательную положительную динамику по всем выделенным параметрам, хотя степень изменений отличалась в зависимости от возрастной подгруппы. В группах старшего возраста активный словарный запас, оценённый по объёму употребляемых учащимися лексических единиц в продуктивной речи, в среднем возрос приблизительно на 28–30 %. Среди школьников 9–15 лет аналогичный показатель составил около 22–25 %, что объясняется более узким исходным лексическим фондом и иной природой запоминания у учащихся данного возраста.

Доля использования английского языка в общении на занятии в старших группах увеличилась с приблизительно 65 % в начале семестра до 88–90 % в его конце. В классах школьников этот показатель возрос с примерно 45 % до 75–78 % — существенный сдвиг, особенно с учётом исходно более скромного уровня владения языком. Заметно сократились произвольные переходы на родной язык: если в начале наблюдений они

фикси́ровались в среднем 8–10 раз за занятие, то к концу семестра их число снизилось до 2–3 случаев.

Показатель речевой активности обнаружил один из наиболее выраженных сдвигов. В старших группах доля учащихся, регулярно вступающих в обсуждение по собственной инициативе, выросла приблизительно с 40 % до 72 %; в классах школьников — с 35 % до 68 %. Особенно показательным являлся тот факт, что в обсуждение постепенно начинали включаться учащиеся, традиционно занимавшие пассивную позицию. По данным самоотчётов, страх допустить ошибку при говорении уменьшился у участников опытной работы примерно на 40 %; учащиеся отмечали, что начали воспринимать ошибку не как «провал», а как естественный этап освоения языка.

Беглость речи также возросла. Средняя длина связного высказывания у учащихся старшего возраста увеличилась приблизительно с 14–16 до 22–25 слов, у школьников — с 6–8 до 11–13 слов. Сократились продолжительные паузы поиска нужного выражения; на смену им пришли стратегии перифраза и переспроса, что свидетельствует о развитии стратегической компетенции.

3.3. Интерпретация результатов и практические рекомендации

Полученные данные подтверждают теоретическое положение, согласно которому метод языкового погружения оказывает преимущественное влияние на те компоненты коммуникативной компетенции, которые связаны с практическим использованием языка в реальном общении. Возрастание частоты использования английского языка, рост речевой активности и снижение страха ошибки свидетельствуют о формировании у учащихся психологической готовности к общению, без которой формальные знания не превращаются в подлинное умение говорить. Одновременно прирост активного словарного запаса и беглости речи указывает на более глубокое усвоение языкового материала именно через его использование, а не через изолированное заучивание.

Сопоставление возрастных подгрупп показало, что метод языкового погружения эффективен и в работе со школьниками младшего и среднего звена, и со старшими учащимися, однако реализуется он несколько по-разному. У школьников 9–15 лет сильнее проявляется эффект игрового, эмоционального вовлечения, тогда как у учащихся 18–19 лет на первый план выходят аргументация, использование стратегий перифраза и более сложная организация высказывания. Это позволяет говорить о возрастной адаптивности метода: одна и та же методическая основа допускает разные практические воплощения.

В то же время следует признать, что языковое погружение не отменяет потребности в систематической работе над грамматикой, а лишь меняет её форму. Эффективная иммерсивная модель не игнорирует языковую систему, но обращается к ней по поводу возникающих коммуникативных трудностей. Иначе говоря, грамматика становится не

отправной точкой, а средством решения уже поставленной коммуникативной задачи.

На основании проведённой опытной работы возможно сформулировать ряд практических рекомендаций для преподавателей английского языка. Прежде всего, целесообразно последовательно расширять долю английского языка в качестве рабочего языка занятия, начиная с типовых учебных команд и постепенно переходя к объяснениям, обсуждениям, обратной связи. Далее, следует регулярно использовать аутентичные материалы, соответствующие возрасту и интересам учащихся, при этом не упрощать их искусственно, а сопровождать опорами, помогающими воспринять смысл. Кроме того, рекомендуется уделять особое внимание продуктивным заданиям, которые ставят учащегося в положение полноправного участника коммуникации, а не исполнителя упражнения. Наконец, важно создавать атмосферу психологической безопасности, в которой ошибка воспринимается как естественный спутник обучения, а не как повод для негативной оценки. Соблюдение этих условий способно существенно повысить эффективность обучения английскому языку и приблизить его результаты к подлинной коммуникативной готовности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило рассмотреть метод языкового погружения как один из наиболее перспективных подходов к развитию коммуникативной компетенции при изучении английского языка. Анализ литературы показал, что коммуникативная компетенция представляет собой сложное многокомпонентное образование, охватывающее грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую стороны владения языком, и что её формирование требует не только усвоения языковых знаний, но и опыта реального речевого взаимодействия. Метод языкового погружения, основанный на использовании английского языка как средства общения и деятельности, в значительной мере соответствует этим требованиям и потому может рассматриваться как одна из самых последовательных форм реализации коммуникативного подхода.

Опытная работа, проведённая в условиях школы и охватившая 87 учащихся двух возрастных подгрупп — старших (18–19 лет) и младшего и среднего школьного звена (9–15 лет), — подтвердила, что в условиях имитационного погружения у обучающихся возрастает беглость речи, расширяется активный словарный запас, формируются стратегии преодоления языковых затруднений и заметно снижается уровень речевой тревожности. Зафиксированный прирост активного словарного запаса в среднем на 22–30 %, увеличение доли использования английского языка на занятии до 75–90 % и снижение страха ошибки приблизительно на 40 % свидетельствуют о реальной, а не декларативной эффективности метода. Особенно ощутимым оказался прогресс в дискурсивной и стратегической компетенциях, что согласуется с теоретическими положениями зарубежных и отечественных исследователей, посвящённых психологии и

методике освоения второго языка.

Сопоставление возрастных подгрупп показало, что метод языкового погружения сохраняет свою действенность как в работе со школьниками младшего и среднего звена, так и со старшими учащимися, однако реализуется неодинаково: у младших участников сильнее проявляется эффект эмоционально-игрового вовлечения, тогда как у старших на первый план выходят аргументация, перифраз и более сложная организация высказывания. Это позволяет говорить о возрастной адаптивности метода: одна и та же методическая основа допускает разные практические воплощения.

Вместе с тем полученные результаты говорят о том, что метод языкового погружения должен применяться продуманно, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их исходной подготовки, доступных ресурсов и квалификации преподавателя. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку дифференцированных моделей иммерсивного обучения, на изучение долгосрочного эффекта погружения, а также на анализ возможностей использования цифровых технологий для расширения иммерсивного опыта за пределы учебной аудитории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хаймс Д. О коммуникативной компетенции // *Социоллингвистика: избранные чтения / под ред. Дж.Б. Прайда, Дж. Холмс.* — Хармондсворт: Пингвин Букс, 1972. — С. 269-293.
2. Канале М., Свейн М. Теоретические основы коммуникативных подходов к обучению второму языку и тестированию // *Прикладная лингвистика.* — 1980. — Т. 1, № 1. — С. 1-47.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
5. Дженеси Ф. Обучение через два языка: исследования иммерсии и билингвального образования. — Кембридж, Массачусетс: Ньюбери Хаус Паблишерс, 1987. — 213 с.
6. Крашен С.Д. Принципы и практика освоения второго языка. — Оксфорд: Пергамон Пресс, 1982. — 202 с.
7. Свейн М. Коммуникативная компетенция: некоторые функции понятного входного и выводного материала в её развитии // *Входной материал в освоении второго языка / под ред. С.М. Гасс, К.Г. Мэдден.* — Роули, Массачусетс: Ньюбери Хаус, 1985. — С. 235-253.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических

университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.

9. Камминз Дж. Язык, власть и педагогика: билингвальные дети в перекрёстном огне. — Клеведон: Мультилингвал Мэттерс, 2000. — 320 с.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Филоматис, 2006. — 480 с.
11. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.
12. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». — М.: Просвещение, 1988. — 256 с.

ҚМ АА Куәлік нөмірі: **KZ45VPY00102718** — ҚР Мәдениет және Ақпарат министрлігі

© 2026 **Bilimger.kz** Ақпараттық-танымдық білім порталы. Барлық мазмұн авторлық құқықпен қорғалған.