

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

---

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

---

---

---

# ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

---

---

Том 10. № 39. 2021



**ПОЛИТЕХ-ПРЕСС**

Санкт-Петербургский  
политехнический университет  
Петра Великого

Санкт-Петербург  
2021

## ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education». С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru.>, в базе данных EBSCO (США), а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>.

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08) и 10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки)

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

*Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного института  
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого*

### Редакционная коллегия журнала

**АЛМАЗОВА Н.И.** – член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **главный редактор**;

**ПОПОВА Н.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **ответственный редактор**;

**АЛИКИНА Е.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Пермский национальный исследовательский политехнический университет; Пермь, Россия);

**БАГРАМОВА Н.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

**БАСС И.И.** – доктор филологических наук (Санкт-Петербургский государственный институт культуры; Санкт-Петербург, Россия);

**БОРЗОВА Е.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Петрозаводский государственный университет; Петрозаводск, Россия);

**ГУЗИКОВА Л.А.** – доктор экономических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

**ЕРЕМИН Ю.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

**ЖУК О.Л.** – доктор педагогических наук, профессор (Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка; Минск, Республика Беларусь)

**ИГНА О.Н.** – доктор педагогических наук, профессор (Томский государственный педагогический университет; Томск, Россия);

**КОГАН М.С.** – кандидат технических наук, доцент (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

**КОРЯКОВЦЕВА Н.Ф.** – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный лингвистический университет; Москва, Россия);

**КРЫЛОВ Э.Г.** – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент (Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова; Ижевск, Россия);

**НГУЕН ТХИ ТХУ ДАТ** – кандидат филологических наук (Ханойский филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина, Ханой, Вьетнам);

**ПОМОРЦЕВА Н.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Российский университет дружбы народов, Москва, Россия);

**РИНГБЛОМ Наталия** – PhD (филол.) (Стокгольмский университет; Стокгольм, Швеция)

**РУБЦОВА А.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

**САНТАНА Аррибас Андрес** – профессор (Институт Пушкина; Университет Кадиса, Испания);

**СЫСОЕВ П.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; Тамбов, Россия);

**ТАРЕВА Е.Г.** – доктор педагогических наук, профессор (Московский городской педагогический университет; Москва, Россия);

**ТИТОВА С.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия);

**ФРИЦЛЕР Н.М.** – доктор педагогических наук (Рурский Университет; Бохум, Германия)

При отборе статей редакция руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым-лингвистам, аспирантам, соискателям, а также преподавателям иностранного языка.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083.

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.  
тел. 8 (812) 297-71-43; e-mail: [voprosy\\_metodiki@mail.ru](mailto:voprosy_metodiki@mail.ru); [voprosy\\_metodiki@spbstu.ru](mailto:voprosy_metodiki@spbstu.ru)

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

---

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

---

---

---

# TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

---

---

Volume 10. No. 39. 2021



**POLYTECH-PRESS**

Peter the Great  
St. Petersburg Polytechnic  
University

Saint Petersburg  
2021

## TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles «Teaching Methodology in Higher Education» has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education». Since 2017 the journal is published 4 times a year.

It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the *International standard serial numbering*. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications (Roskomnadzor): registration certificate number is PI № FS 77 – 72908.

Information on publications is submitted to the database «Russian Science Citation Index» (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>; to the database EBSCO (USA), and on the platform of the Open Access Scientific Library «CyberLeninka» <https://cyberleninka.ru>.

The journal publishes articles corresponding to the group of specialties 13.00.00 – Pedagogical sciences (13.00.01 / 13.00.02 / 13.00.08) and 10.00.00 – Philological sciences (10.02.21 Applied and mathematical linguistics / 10.02.22 Languages of peoples of European, Asian and African foreign countries)

Original articles, author's translations of the articles published in foreign scientific publications, surveys, reviews, comments and reports on scientific events are accepted for publication

*Published by the decision of the Learned Council of the Institute  
of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

### Editorial board:

**Almazova Nadezhda Iv.** – Associate Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Editor in Chief**;

**Popova Nina V.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Executive Editor**;

**Alikina Elena V.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Perm National Research Polytechnic University; Perm, Russia*);

**Bagramova Nina V.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia*);

**Borzova Elena V.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Petrozavodsk State University; Petrozavodsk, Russia*);

**Bass Irina I.** – Dr. Sc. (Philol.) (*Saint-Petersburg State University of Culture and Arts; St. Petersburg, Russia*);

**Guzikova Liudmila A.** – Dr. Sc. (Economics), Professor, (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

**Eremin Yuri V.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia*);

**Fritsler Natalia** – Dr. Sc. (Pedagogy), (*Germany, Ruhr University Bochum*)

**Ignina Olga N.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia*);

**Kogan Marina S.** – Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

**Koryakovtseva Nataliya F.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow State Linguistic University; Moscow, Russia*);

**Krylov Eduard G.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Kalashnikov Izhevsk State Technical University; Izhevsk, Russia*);

**Nguyen Thi Thu Dat** – Ph. D. (Philol.) (*The Hanoi branch of the Pushkin Institute of Russian language, Hanoi, Vietnam*);

**Santana Arribas A.** – Professor (*Instituto Pushkin Cádiz, University of Cadiz, Spain*)

**Sysoyev Pavel V.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Derzhavin Tambov State University; Tambov, Russia*);

**Pomortseva Nataliya V.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peoples Friendship University of Russia, Moscow, Russia*);

**Ringblom Natalia** – PhD (Philol.) (*Stockholm University; Stockholm, Sweden*)

**Rubtsova Anna V.** – Dr.Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

**Tareva Elena G.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow City University; Moscow, Russia*);

**Titova Svetlana V.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*);

**Zhuk Olga L.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; Minsk, Belarus*)

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles.

Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher school professors, linguists, graduate students, as well as college and school teachers.

The views of the authors may not represent the views of the Editorial Board.

The journal is circulated among the leading libraries in the Russia, the CIS and other foreign countries. The printed version of journal is distributed through the «Press of Russia»: subscription index 33083.

The address: Politeknicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia  
e-mail: [voprosy\\_metodiki@mail.ru](mailto:voprosy_metodiki@mail.ru); [voprosy\\_metodiki@spbstu.ru](mailto:voprosy_metodiki@spbstu.ru)

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора .....	7
----------------------------------	---

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Гаврилова А.В.</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЧАСТИ МАГИСТЕРСКИХ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ .....	14
<b>Бунько Н.М.</b> МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИ- РОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	24
<b>Спиридонова И.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ .....	35

### МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

<b>Шевчук Е.В., Никифорова Ж.А.</b> ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЕ И ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В АВТОМАТИЗИРОВАННОМ ПЕРЕВОДЕ НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ .....	46
--	----

### ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Гайдукова М.А.</b> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ АВИАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ВОСПРИЯТИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ .....	56
<b>Михайлова А.Г.</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	67

### НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

<b>Козинец П.В.</b> ПРЕПОДАВАНИЕ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА .....	79
<b>Стукова П.Н.</b> ОСОБОЕ МЕСТО КАТАЛАНСКОГО ЯЗЫКА В ИСПАНСКОМ МНОГОЯЗЫЧИИ .....	91
<b>Павлова О.О.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКИХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	99
<b>В следующем выпуске .....</b>	109

## CONTENTS

<b>Chief Editor's Introduction</b> .....	7
--	---

### THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Gavrilova Anna V.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EXPERIMENTAL PART OF THE MASTER'S GRADUATE QUALIFICATION WORKS OF PEDAGOGICAL STUDENTS .....	14
---	----

<b>Bunko Natallia M.</b> METHODOLOGICAL STRATEGY OF USING PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE .....	24
---	----

<b>Spiridonova Irina A.</b> BUILDING FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS IN FUTURE NAVIGATORS BY MEANS OF MODELING EDUCATIONAL ENVIRONMENT .....	35
--	----

### INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

<b>Shevchuk Ekaterina V., Nikiforova Zhanna A.</b> POST-EDITING AND TYPICAL MISTAKES IN THE COMPUTER-AIDED TRANSLATION OF ACADEMIC, SCIENTIFIC, AND JOURNALISTIC TEXTS .....	46
--	----

### HIGHER EDUCATION PRACTICE

<b>Gaidukova Maria A.</b> TRAINING OF ENGLISH SPEECH UNDERSTANDING BY AVIATION STUDENTS .....	56
--	----

<b>Mikhaylova Alla G.</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MOTIVATION INCREASE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION .....	67
---	----

### SCIENTIFIC DEBUT

<b>Kozinets Pavel V.</b> TEACHING ENGLISH PHRASAL VERBS AS A METHODOLOGICAL PROBLEM IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY .....	79
--	----

<b>Stukova Polina N.</b> SPECIAL PLACE OF THE CATALAN LANGUAGE IN SPANISH MULTILINGUALISM .....	91
--	----

<b>Pavlova Olga O.</b> TECHNICAL STUDENTS' MOTIVATION INCREASE FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING BY MEANS OF FOREIGN DISCIPLINE-RELATED INTERNET RESOURCES ..	99
---	----

<b>In the next Issue</b> .....	109
--------------------------------	-----

## КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Представляемый вашему вниманию выпуск является во многом рубежным. Он не только завершает выпуски 2021 года, но и открывает новый этап в жизни журнала.

К нашим безусловным достижениям можно отнести то, что в этот сложный период ограничений наш журнал сохранил свою наполняемость и периодичность.

Нам прислали свои материалы новые зарубежные авторы: из Азербайджана (Баку), Вьетнама (Ханой; Хошимин), Беларуси (Минск), Испании (Кадис) и отечественные – из Нижнего Новгорода, Новороссийска, Севастополя и Томска, Сыктывкара и Москвы, а также молодые ученые из других образовательных организаций и университетов.

Редакция журнала подготовила необходимые документы для вхождения в Перечень ВАК. Из Российской Книжной Палаты получено документальное подтверждение статуса журнала – Свидетельство регистрации в Национальном агентстве ISSN (*см. цветную вклейку*).

В 2021 году произошло качественное обновление документов, регламентирующих деятельность российских научных журналов. Вступил в силу новый ГОСТ издательского оформления статей в журналах, в соответствии с которым по-новому будут оформлены статьи выпусков 2022 года. Авторские сведения пополнятся новыми данными: указанием SPIN-кода и AuthorID, генерируемых базой РИНЦ, а также ORCID ID, который помогает идентифицировать принадлежащие именно данному ученому публикации. Все статьи будут обрабатываться в электронной редакции.

В журнале будут отражены новые шифры научных специальностей по направлению 13.00.00 – Педагогические науки. Вместо старых шифров (13.00.01/13.00.02/13.00.08) в обиход войдут новые по направлению 5.8 Педагогика (5.8.1/5.8.2./5.8.7.)

К сожалению, в прошедшем году не обошлось без потерь. Глубокой утратой стала кончина членов редколлегии нашего журнала: профессора Галины Сергеевны ТРОФИМОВОЙ, из Ижевска и нашей болгарской коллеги, Президента Ассоциации профессоров славянских стран Эмилии РАНГЕЛОВОЙ, профессора Софийского университета им. Святого Климента Охридского.

Следуя традиционным принципам академической демократичности, равные возможности опубликования своих статей имеют опытные и начинающие исследователи, и в этом выпуске представлены статьи кандидатов наук, доцентов, старших преподавателей, аспирантов и студентов.

Пожелаем нашему журналу скорейшего повышения его статуса. Благодарим всех авторов, которые пристально следят за развитием высшего образования и стремятся поделиться своими научными результатами.

Дорогие авторы! Ваше участие для нас очень важно, мы ценим и уважаем Ваше мнение.

*Надежда И. Алмазова*  
*член-корреспондент РАО*  
*Главный редактор журнала*  
*Научный руководитель Гуманитарного института СПбПУ*





ИНФОРМАЦИОННОЕ  
АГЕНТСТВО РОССИИ

# СВИДЕТЕЛЬСТВО

о регистрации в Национальном центре

## ISSN

и присвоении Международного стандартного номера  
серийного издания  
(International Standard Serial Number)

**Издание: Основное заглавие:** Вопросы методики преподавания в вузе

**Параллельное заглавие:** Teaching methodology in higher education

**Ключевое заглавие:** Вопросы методики преподавания в вузе

**Номер Свидетельства о регистрации СМИ в Роскомнадзоре:** ПИ № ФС 77-72908 от 22.05.2018

**Издатель:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого"

**Место издания:** г. Санкт-Петербург

**URL:** -

**Язык издания:** русский, английский

**Периодичность:** 4 раза в год

**Вид издания:** журнал

**Версия издания:** печатное

зарегистрировано в Национальном центре ISSN Российской Федерации.

**Изданию присвоен номер ISSN: 2227-8591**

Владелец номера предупреждается о том, что номер ISSN нужно использовать в строгом соответствии с нормативными документами, не передавать его другим лицам и организациям.

Об изменениях в сведениях, заявленных при регистрации, в т. ч. о любых изменениях в заглавии, изменении издателя, контактной информации и пр. необходимо сообщать в Национальный центр ISSN.

Свидетельство выдал \_\_\_\_\_ / Ерохина Е. /

08.12.2021



Федеральное государственное унитарное предприятие «Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС)»,  
Российская книжная палата  
125993, Москва, ГСП-3, Тверской бульвар, д. 10-12, тел.: +7 (499) 791-04-44, web: www.tass.ru



## CHIEF EDITOR'S INTRODUCTION

The issue presented to your attention is, in many respects, a milestone. It not only completes the 2021 issues, but also opens a new stage in the life of the journal.

Our indisputable achievement is the fact that during this difficult period of restrictions, our journal has retained its fullness and periodicity.

New foreign authors sent us their materials: from Azerbaijan (Baku), Vietnam (Hanoi; Ho Chi Minh City), Belarus (Minsk), Spain (Cadiz) and Russian authors from Nizhny Novgorod, Novorossiysk, Sevastopol and Tomsk, Syktyvkar and Moscow, as well as young scholars from other educational organizations and universities.

The editors of the journal have prepared all the necessary documents for its inclusion in the List of the Higher Attestation Commission. Documentary confirmation of the journal status has been received from the Russian Book Chamber – the Certificate of Registration with the National ISSN Agency (see color insert).

The 2021 saw a qualitative update of the documents regulating the activities of Russian scientific journals. A new State Standard (GOST) of the publishing design of journal articles came into force, in accordance with which the articles of the 2022 issues will be designed in a new way. The author's information will be supplemented with the new data: SPIN code indication and author's ID generated by the Russian Science Citation Index (RSCI) database, as well as the ORCID ID, which helps to identify the publications belonging to a particular scholar. All articles will be processed electronically.

The journal will reflect the new codes of scientific specialties in the field of education 13.00.00 – *Pedagogical sciences*. Instead of the old codes (13.00.01 / 13.00.02 / 13.00.08), the new ones will come into use in the field of education 5.8 *Pedagogy* (5.8.1 / 5.8.2. / 5.8.7).

Unfortunately, the past year was not without losses. We deeply felt the death of the editorial board members of our journal: Professor Galina Sergeevna TROFIMOVA from Izhevsk and our Bulgarian colleague, President of the Professors Association of Slavic Countries, Emilia RANGELOVA, Professor of Sofia University St. Kliment Ohridski”.

Following the traditional principles of academic democracy, both experienced and aspiring researchers have equal opportunities to publish their articles, and this issue presents the articles by candidates of sciences, associate professors, senior lecturers, graduate and undergraduate students.

We wish our journal upward mobility. We are grateful to all the authors who attentively follow the development of higher education and are willing to share their observations.

Dear authors, your participation is very important for us, we appreciate and respect your opinions.

***Nadezhda I. Almazova,***  
*Corresponding member of the Russian Academy of Education,*  
*Editor-in-Chief,*  
*Scientific Supervisor of SPbPU Institute of Humanities*

Теория и методика  
профессионального образования

---

Theory and methodology  
of professional education

---

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЧАСТИ МАГИСТЕРСКИХ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

---



**ГАВРИЛОВА Анна Вадимовна** – кандидат педагогических наук, доцент; Высшая школа Лингводидактики и Перевода Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.  
e-mail: gavanna2002@mail.ru

**GAVRILOVA Anna V.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. 29, Polytechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia.  
e-mail: gavanna2002@mail.ru

---

В статье рассматриваются этапы подготовки и написания выпускной квалификационной работы (ВКР), начиная с теоретической базы, закладываемой в процессе учёбы, подчеркивается роль научного руководителя на всех этапах работы студентов над ВКР. Описываются основные требования к проведению педагогического эксперимента, приводится точка зрения разных исследователей на педагогический эксперимент, его валидность и надежность и анализируется степень соответствия выпускных работ этим требованиям. Раскрываются проблемы, с которыми сталкиваются студенты при написании и презентации своих работ такие как: выбор темы исследования; формулировка объекта, предмета и гипотезы исследования; проведение и интерпретация результатов педагогического эксперимента; выбор основных результатов исследования для презентации на защите ВКР. Исследование показало, что большинство студентов не справляются с написанием теоретической части исследования (не приходят проверку на «Антиплагиат» с первого раза); педагогический эксперимент (экспериментальное обучение) проводится, по большей части, в малых группах и/или в течении 1-2 занятий и на основе его результата нельзя делать однозначные выводы о подтверждении гипотезы исследования; без помощи научного руководителя студенты не могут выделить главные результаты своей исследовательской работы; требует корректировки шкала оценки работ с отрицательным результатом экспериментального обучения.

МАГИСТРАТУРА; ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА; ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ; ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ; ПРЕЗЕНТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

---

**Ссылка при цитировании:** Гаврилова А.В. Сравнительный анализ экспериментальной части магистерских выпускных квалификационных работ педагогического направления // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 39. С. 14–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.01

---

**Введение.** Заключительный этап обучения на магистерских программах подразумевает проведение собственного, независимого исследования в рамках изучаемой дисциплины. Эта программа дает необходимые навыки самостоятельного научного исследования всем студентам, а особенно

это важно тем, которые планируют продолжать обучение в аспирантуре. Следовательно, на научных руководителей выпускных квалификационных работ (ВКР), ложится огромная ответственность не только научить студентов работать с литературными источниками, правильно оформлять

цитаты и ссылки, но, и, что очень важно, правильно ставить цели и задачи эксперимента, формулировать гипотезу, корректно проводить эксперимент и делать логически правильные выводы.

Написание ВКР – не простая задача, особенно для студентов заочного отделения, совмещающих работу и учебу, и изучающих большую часть материала самостоятельно. Очень важная и ответственная роль при этом возлагается на научных руководителей студентов заочного отделения – они должны направлять ход исследования, помогать правильно формулировать объект, предмет, цели и задачи исследования, интерпретировать результаты экспериментального обучения, и, на заключительном этапе, представить презентацию, отражающую все самые важные аспекты выполненной работы.

**Актуальность.** Программа обучения в магистратуре по направлению «Педагогическое образование» дает возможность получить степень магистра, не только студентам, закончившим бакалавриат по этому направлению обучения, но и студентам других направлений, разочаровавшихся в ранее полученной специальности, и у которых возникла потребность в смене направления обучения. По статистике доля студентов магистерской программы, изменивших направление обучения, составляет порядка 50–60%. Для таких студентов изучение педагогических дисциплин представляет существенную сложность, как в освоении понятийного аппарата, так и в практическом применении полученных теоретических знаний. Практическое приложение знаний проверяется в процессе педагогической практики и в процессе проведения педагогического эксперимента, как составной части выпускной квалификационной работы. Актуальность темы обусловлена необходимостью выявить основные проблемы в обучении студентов проведе-

нию педагогического эксперимента, интерпретации его результатов и представлении этих результатов на защите ВКР.

**Цель статьи** – исследование и анализ проблем, на всех этапах работы студентами над ВКР, особенно над проведением педагогического эксперимента, и внесение предложений для более плодотворного и научно обоснованного исследования.

**Материалы и методы исследования.** В ходе исследования было проанализировано 22 выпускных работы, руководителем которых является автор статьи. Из 22 работ на «отлично» были оценены 11, на «хорошо» – 10, и одна работа получила оценку «удовлетворительно». Основным методом исследования является сравнительно-сопоставительный анализ ВКР и научной литературы по теме исследования.

**Постановка проблем.** При работе над ВКР студенты сталкиваются с целым рядом проблем. Прежде всего, это выбор темы исследования. В основном, темы предлагаются научными руководителями, и студенты берутся за разработку предложенной им темы, которая, может быть, не очень им близка. Нам представляется более перспективным направлением следование за интересами студента. В этом случае руководитель в беседе со студентом выявляет его предпочтения и помогает сформулировать тему исследования. В результате такого подхода появились интересные темы исследования: «Использование лингвотворной активации при обучении иностранному языку детей разного возраста», «Обучение грамматической стороне межкультурного общения на китайском языке в условиях языкового вуза», «Методика формирования лингвокультурологической компетенции студентов с использованием иноязычных художественных текстов», «Сравнительный анализ

дидактического потенциала учебно-методических пособий по английскому языку для обучения взрослых». Студенты, самостоятельно выбравшие направление исследования, занимаются им с большим интересом и отдачей и получают лучший результат, чем студенты, разрабатывающие не близкие им темы.

Следующей проблемой, с которой сталкивается студент уже в процессе написания ВКР – это формулировка объекта и предмета исследования, а также определения цели и задач. Очень сложным оказывается прогнозировать результат экспериментального обучения и сформулировать гипотезу. Вызывает затруднение выбор фокусных групп для проведения педагогического эксперимента. Но самую большую проблему мы видим в некорректной интерпретации результатов исследования. Получив результат, не совсем соответствующий заявленной гипотезе, некоторые студенты максимально «приближают» его к заявленной гипотезе. Наконец, в финале – неумение студентов выделить самое важное в выполненной работе при представлении ее комиссии во время защиты ВКР. Рассмотрим более подробно обозначенные проблемы.

**Обзор литературы.** Итоговой работой студентов направления обучения по магистерской программе педагогического направления является выпускная квалификационная работа (ВКР). Кроме введения с указанием актуальности проблемы, объекта и предмета исследования, цели, задач и гипотезы исследования, теоретической части, в которой раскрывается степень работанности проблемы, в работе присутствует глава, описывающая проведение педагогического эксперимента. Заключение содержит выводы по результатам работы, предложения и рекомендации [1].

Подготовка к написанию ВКР начинается в курсе «Теория и методика обучения

иностранному языку». Теме написания ВКР, согласно рабочей учебной программе дисциплины, посвящено два занятия [2]. На первом из них, по теме *научное исследование в методике*, рассматриваются методы исследования как способы изучения процесса обучения с целью повышения его эффективности и качества; методы исследования на теоретическом и на эмпирическом уровне; общие и частные методы исследования; основные методы исследования в методике: научное наблюдение, изучение литературы, опытное обучение, пробное обучение, анкетирование, тестирование, хронометрирование; педагогический эксперимент; приемы статистического анализа результатов эксперимента.

На втором занятии по теме *методика проведения педагогического эксперимента* рассматриваются формулировка цели и задачи эксперимента; разработка гипотезы; определение места проведения эксперимента и его участников; выбор вида эксперимента; определение программы эксперимента, его варьируемых и инвариантных условий; проведение предварительного среза; организация и проведение экспериментального обучения; проведение текущего и итогового среза; обработка и интерпретация полученных данных; подведение итогов эксперимента в виде выводов и методических рекомендаций [3].

У студентов возникают проблемы на всех этапах написания ВКР. Особое внимание будет уделено проведению и описанию педагогического эксперимента, хотя мы коснемся немного и других частей ВКР. Известно, что теоретические знания, не подкрепленные практикой, усваиваются очень неэффективно. При практическом этапе работы над ВКР студентам желательно возвращаться к теоретическому курсу, это поможет избежать многих проблем. При написании студентами введения, наибольшую трудность представляют



формулировки предмета и объекта исследования. И здесь без помощи научного руководителя не обойтись. Опытные научные руководители предлагают студентам точные научные формулировки, но если у руководителя нет достаточного опыта, например, когда руководитель кандидат не педагогических, а филологических наук, при защите ВКР к студенту могут появиться вопросы по формулировкам объекта и предмета исследования, на которые он, как правило, не может внятно ответить.

Основная сложность при работе над теоретической частью заключается в правильном оформлении ссылок и цитирований. Как показали проведенные исследования проблемы плагиата в выпускных работах, практически ни одна работа не проходит проверку на «Антиплагиат» с первого раза [4]. Такое положение, с нашей точки зрения, объясняется двумя главными причинами. Прежде всего, студенты не умеют перефразировать цитируемые тексты, и их «перифраз» мало чем отличается от оригинального источника, и второе – недобросовестные студенты просто копируют цитаты и вставляют их в свой текст, даже не утруждая себя перефразировкой.

Исследуя проблемы некорректного заимствования (плагиата) в студенческих работах М. Кашкур с соавторами выделяют три вида «мошенников»: случайные, т. е. те, кто не знаком с понятием «плагиат»; допускающие плагиат в своих работах с пониманием своей неправоты, но надеющихся, что плагиат не заметят; и – преднамеренные плагиаторы. Большая доля плагиата приходится на первую группу, т. е. на студентов, не знающих академических требований [5]. Конечно, работы, не прошедшие проверку на оригинальность в системе «Антиплагиат», отправляются на доработку, и недобросовестные студенты вынуждены все переделывать, тратя при этом не только свое

время, но и время руководителя на повторное, а, то и трехкратное прочтение.

Но главная проблема состоит в проведении и описании педагогического эксперимента, а также в адекватной интерпретации полученных результатов. Обучение проведению педагогического эксперимента не простая задача. В учебном изложении все выглядит достаточно просто и однозначно. Определим понимание сущности педагогического эксперимента: согласно А.А. Кыверялгу, «эксперимент является методом педагогического исследования, предусматривающим активное воздействие на педагогическое явление путем создания новых условий в соответствии с целью исследования» [6: 88]. Более точное определение, с нашей точки зрения, дает Т.С. Просветова: эксперимент – это «опытно-экспериментальная работа, которая «предполагает поисковую разработку новых педагогических условий путем проб и ошибок в практической учебно-воспитательной деятельности. Опытная работа является разновидностью педагогического эксперимента, но характеризуется отсутствием строгости в планировании, осуществлении и учете результатов» [7: 133].

Эксперимент в педагогических исследованиях принципиально отличается от эксперимента в науках естественнонаучного направления. Присущие естественнонаучному эксперименту признаки, такие как однородность объектов исследования, количественное измерение исследуемых параметров, воспроизводимость эксперимента другими исследователями, направленность на выявление закономерных причинно-следственных связей, а также управляемость эксперимента исследователем, практически не применимы к педагогическому эксперименту [8].

Неоднозначно и определение этапов педагогического эксперимента. М.В. Самойлова приводит следующие распространенные в применении схемы проведения

педагогического эксперимента: трехступенчатая схема представлена констатирующим (констатирующий первого порядка), формирующим и контрольным (констатирующий второго порядка) этапами; и двухэтапная, включающая входное измерение предмета диагностирования экспериментальной работы на этапе констатирующего эксперимента, и выходное – на этапе контрольного этапа эксперимент [9]. В ограниченных по времени условиях проведения экспериментального обучения магистрантами заочного отделения возможно провести экспериментальное обучение только по двухступенчатой схеме.

Е.В. Яковлев описывает несколько других этапы педагогического эксперимента:

- формализация проблемы – постановка задачи, выбор отклика, варьируемых факторов,

- планирование – определение необходимого числа наблюдений, порядка проведения эксперимента, используемого метода рандомизации, математической модели описания эксперимента;

- анализ – сбор и обработка данных, вычисление статистик для проверки гипотез, интерпретация результатов [10].

Ключевыми характеристиками педагогического эксперимента являются его надежность и валидность. Надежность – это устойчивость получения данных, воспроизводимости результатов измерений, повторяемых при идентичных условиях. Валидность – критерий адекватности эксперимента, характеризующий, насколько точно он оценивает необходимые параметры, насколько составляющие его пробы адекватны исследуемой проблеме [11]. В.А. Штофф дает похожие характеристики педагогического эксперимента: изолированность исследуемого явления от влияния побочных влияний; возможность многократного воспроизведения процесса в строго фиксированных условиях; а также

возможность изменять, варьировать и комбинировать различные условия для получения искомого результата [12]. На валидность эксперимента влияют следующие факторы: фон – всевозможные влияния окружающей среды; эффект тестирования – при повторных испытаниях результат, как правило, получается лучше первоначального; инструментальная погрешность – изменения, в способах оценки и т. д. [13].

**Результаты исследования.** В научной литературе сформулированы общие рекомендации по численности групп при проведении педагогического эксперимента: 1) при сравнении двух групп данных, их общая численность должна быть не менее 50 человек, численность испытуемых в группах должна быть примерно одинаковой [14]. Исходя из этих характеристик, студенческие педагогические эксперименты никак нельзя назвать ни валидными, ни надежными. Проанализируем 22 ВКР на предмет проведения педагогического эксперимента. Из 22 работ в 7 работах, (т. е. в 1/3 всех работ) эксперимент проводился в малых группах по 3-4 человека в экспериментальной и контрольной группах. Причина такого положения в том, что некоторые студенты, после получения степени бакалавра, поменяли направление обучения на педагогическое. Естественно у них не было опыта педагогической работы в больших группах, и знание английского языка они применяли только при проведении индивидуальных занятий или работе на курсах иностранного языка тоже с малыми группами.

Возникает вопрос – можно ли результаты такого эксперимента считать валидными, чтобы делать выводы, подтверждающие гипотезу? Этот же вопрос касается и работ, где экспериментальное обучение проводилось в небольших группах по 10–12 человек, но непродолжительное время. Некоторым студентам, не имеющим

педагогической практики в учебных заведениях, предоставляется возможность провести экспериментальное обучение в группах магистрантов технического профиля обучения. Естественно преподаватель, ведущий занятия в таких группах, не может предоставить студенту больше двух занятий для проведения педагогического эксперимента. Получаем тоже не валидную картину результатов. По одному – двум занятиям невозможно сделать вывод об однозначной эффективности предлагаемых студентами методов, способов и технологий обучения. Эта точка зрения поддерживается мнением О.И. Юдиной, которая считает, что порой «из незначительного фактического материала делаются неправомерно значимые выводы» [15: 53].

Кроме того, валидность эксперимента определяют измерительные материалы. По утверждению В.И. Сердюкова, у нас нет общепринятой методики разработки измерительных материалов для тестирования при проведении педагогических экспериментов. Студенты, при проведении своего педагогического эксперимента, вынуждены самостоятельно составлять тесты, результаты которых лишь приблизительно могут отразить реально существующую картину [16].

Опыт руководства ВКР позволяет согласиться с мнением Е.В.Яковлева, «что нарушение основополагающих принципов организации и осуществления педагогического эксперимента, методологические ошибки в его планировании могут привести к выводам, не соответствующим действительности, открыть дорогу идеям, противоречащим природе педагогического процесса» [10: 52].

**Дискуссия.** Поскольку содержание бакалаврской работы не подразумевает наличие экспериментальной части, следовательно, проведение педагогического эксперимента в процессе работы над магистерской ВКР является первым опытом для

студентов. Очень важно научить их методически правильно провести его, честно интерпретировать результаты, не пытаясь подогнать их под заявленную гипотезу. По мнению В.И. Сердюкова, существует объективная ограниченность возможностей педагогического эксперимента, и не всегда можно однозначно доказать истинность гипотезы педагогического исследования, то можно только проверить её правдоподобность для определённых условий [16]. Это утверждение поддерживается мнением А.А. Марголис, что зачастую наблюдается неадекватность интерпретации результатов педагогического эксперимента [17].

Анализ такого положения дел с проведением педагогического эксперимента позволяет внести предложение о формулировке выводов по результатам эксперимента – заменить формулировку «результаты педагогического эксперименты подтверждают сформулированную гипотезу» и ограничиться заключением, что «результаты экспериментального обучения наметили тенденцию к улучшению освоения..., к более эффективному формированию...» и т. д.

Следующим проблемным этапом является сама защита ВКР. Зачастую при защите ВКР студенты не могут четко сформулировать и описать проведенный педагогический эксперимент, хотя этому моменту уделяется много внимания при проведении теоретических занятий. Но теоретические занятия остаются далеко позади и забываются к моменту их востребованности. Иногда во время защит ВКР создается впечатление, что ни у студента, ни у научного руководителя уже не хватает времени на выверку презентации и студент не может выделить и донести до экзаменационной комиссии суть проделанной работы.

Конечно, написание работы это очень важный процесс в формировании специалиста, но грамотное наполнение презентации всей работы, правильные расстановки

акцентов, играют ключевую роль в создании впечатления от всей работы в целом, и, как результат в получении высокой положительной оценки. Кроме того, к сожалению, при защите некоторых работ становится очевидно, что студенты сами не проводили экспериментальное обучение, что данные взяты где-то и просто подогнаны для демонстрации красивых результатов. Такие печальные выводы напрашиваются сами собой, когда студенты не могут ответить на элементарные вопросы, например, в каких условиях проводился эксперимент, какие критерии использовались для проведения оценки результатов и т. д.

Еще одна проблема возникает в процессе оценивания ВКР. Высшую положительную оценку получает только тот студент, который продемонстрировал результатами эксперимента подтверждение выдвинутой гипотезы. Но высшей положительной оценки не удостоится студент, который получил отрицательный результат, даже если он четко объяснил и обосновал неуспешность экспериментального обучения. По какой-то причине в педагогических работах должен быть всегда положительный результат, хотя при защитах ВКР в естественных науках, полученный отрицательный результат обосновывается и принимается как объективный результат и никак не влияет на оценку всей работы.

Проблема объективной оценки результатов ВКР заключается в том, что если гипотеза подтверждается не полностью или не подтверждается вовсе, то работа студента должна засчитываться (отрицательный результат – тоже результат). Наша точка зрения подкрепляется мнением С.В. Абрамовой и др. В их работе четко определено, что «при аттестации выпускных квалификационных работ оценка может быть снижена при наличии определенных ошибок» [18: 143]. В этом перечне отсутствует пункт о снижении оценки за

получение отрицательного результата. Только принимая полученный студентами результат исследования можно научить честному подходу к исследовательской деятельности. Полученный отрицательный результат даст повод для детального анализа, позволит задуматься над решением вопросов: почему получен такой результат; правильно ли сформулирована гипотеза; какие изменения нужно внести, чтобы получить положительный результат.

**Выводы.** По результатам анализа проблем, связанных с написанием выпускных квалификационных работ (ВКР) студентами заочного отделения магистерской программы обучения педагогического направления, напрашиваются следующие выводы:

- Поскольку это первый опыт проведения самостоятельного исследования, необходимо прививать студентам чувство ответственности за качество его выполнения, учить правильно проводить педагогический эксперимент и честно интерпретировать результаты, не пытаясь подгонять их под выдвинутую гипотезу.

- Так как исследования такого уровня не являются ни валидными, ни надежными, имеет смысл смягчить формулировки к выводам по ВКР и стандартную фразу «результаты эксперимента подтверждают выдвинутую гипотезу» заменить на менее категоричную, например, «в результатах экспериментального обучения наметилась тенденция к улучшению освоения..., к более эффективному формированию...» и т. п.

- Научным руководителям следует уделять больше внимания при подготовке студентами презентаций к защите ВКР, так как эти презентации отражают содержание всей работы.

- Принимать отрицательный результат, как объективный научный результат. Отрицательный результат не должен быть основанием для снижения оценки всей работы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Положение о государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры. Режим доступа: <https://www.spbstu.ru/upload/dmo/gia-26-03-21-561.pdf?v052021>
2. Рабочая программа дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам». Режим доступа: <https://plan.spbstu.ru/detail/37028/?discipline=>
3. **Щукин А.Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с. ISBN: 5-204-00341-X
4. **Аносова Н.Э., Гаврилова А.В.** Cheating and Plagiarism Among University Students: Ways of Solving the Problem. (2021-10-25) // International Conference on Professional Culture of the Specialist of the Future PCSF 2021: Technology, Innovation and Creativity in Digital society. Pp 646-656
5. **Kashkur M., Parshutin S., Borisov A.** Research into Plagiarism Cases and Plagiarism Detection Methods. Scientific Journal of Riga Technical University Computer Science. Information Technology and Management Science. 2010, Vol.44, pp.139-144
6. **Кыверялг А.А.** Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллинн: ВАЛГУС, 1980. – 334 с.
7. **Просветова Т.С.** Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 210 с. ISBN 5-88519-258-8
8. **Ибрагимов Г.И.** Эксперимент в педагогических исследованиях: проблемы и перспективы // Казанский педагогический журнал. 2004. № 1. С. 3–11. ISSN: 1726-846X
9. **Самойлова М.В.** Условия организации экспериментального исследования в педагогике // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2017. №3. С. 39-44.
10. **Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.** Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2011. № 1 С. 52- 63. ISSN: 2071-9620
11. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
12. **Штофф В.А.** Проблемы методологии научного познания. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.
13. **Кэмпбелл Д.** Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях = Models of experiments in social psychology and applied researches. – СПб., 1996. – 392 с. ISBN 5-89121-004-5
14. **Бабанский Ю.К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.
15. **Юдина О.И.** Методология педагогического исследования [Электронный ресурс]: учебное пособие. – Оренбург, ОГУ, 2013, – 141с.
16. **Сердюков В.И., Сердюкова Н.А.** Актуальные вопросы организации и проведения педагогического эксперимента и пути их решения // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 84–90. ISSN: 2079-8717
17. **Марголис А.А.** Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. №3. С.105-126. ISSN: 1814-2052eISSN: 2311-7273
18. **Абрамова, С.В., Бояров Е.Н., Моисеев В.В., Ломов А.С.** Организация самостоятельной работы студентов: учебные научно-исследовательские работы: учебно-методическое пособие для студентов направления подготовки и специальности «Безопасность жизнедеятельности» // Успехи современного естествознания. 2010. № 9. С. 36-37. ISSN: 1681-7494

## REFERENCES

1. Polozhenie o gosudarstvennoi itogovoi attestacii po obrazovatelnyim programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta i programmam magistratury. <https://www.spbstu.ru/upload/dmo/gia-26-03-21-561.pdf?v052021>

2. Syllabus of the discipline «Theory and methodology of teaching foreign languages». Режим доступа: <https://plan.spbstu.ru/detail/37028/?discipline=>

3. **Schukin A.N.** Obuchenie inostrannym yasykam: Teoriya i praktika. Uchebnoe posobie dlya prepodavaytelei i studentov. – M.: Filomatis, 2004. – p.416

4. **Anosova N.E., Gavrilova A.V.** Cheating and Plagiarism Among University Students: Ways of Solving the Problem. (2021-10-25) // International Conference on Professional Culture of the Specialist of the Future PCSF 2021: Technology, Innovation and Creativity in Digital society. pp 646-656

5. **Kashkur M., Parshutin S., Borisov A.** Research into Plagiarism Cases and Plagiarism Detection Methods. Scientific Journal of Riga Technical University Computer Science. Information Technology and Management Science. 2010, Vol.44, pp.139-144

6. **Kyveryalg A.A.** Metody issledovaniya v professional'noi pedagogike // Tallin: BALGUS, 1980. – 334 p.

7. **Prosvetova T.S.** Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy. Uchebnoe posobie. – Voronezh: VGPU, 2006 – 210p. ISBN 5-88519-258-8

8. **Ibragimov G.I.** Eksperiment v pedagogicheskikh issledodaniyakh: problemy I perspektivy // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. 2004. № 1. pp. 3–11. ISSN: 1726-846X

9. **Samoilova M.V.** Usloviya organizatsii eksperimental'nogo issledovaniya v pedagogike // Pedagogicheskii eksperiment: podkhody I problemy. 2017, №3, pp. 39-44.

10. **Yakovlev E.V., Yakovleva N.O.** Pedagogicheskii eksperiment v dissertatsionnykh issledovaniyakh // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt. 2011. № 1. pp. 52-64 ISSN: 2071-9620

11. Psikhologicheskii slovar' / Davydov V.V. Zaporozhec A.V., Lomov B.V. et al. – M.: Pedagogika, 1983. – 448 p.

12. **Shtoff V.A.** Problemy metodologii nauchnogo poznaniya. – M.: Vyzhaya shkola, 1978. – 271 p.

13. **Kempbell D.** Modeli eksperimentov v social'noi psikhologii I prikladnykh issledodaniyakh = Models of experiments in social psychology and applied researches. – SPb., 1996. – 392 p. ISBN 5-89121-004-5

14. **Babanskii U.K.** Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy: Didakticheskii aspekt. – M.: Pedagogika 1982. – 182 p.

15. **Udina O.I.** Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya. [Elektronnyj resurs]: Uchebnoe posobie. – Orenburg, OGU, 2013 – 141p.

16. **Serdukov V.I., Serdukova N.A.** Aktual'nye voprosy organizatsii i provedeniya pedagogicheskogo eksperimenta i puti ikh resheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. No 6. pp. 84–90. ISSN: 2079-8717

17. **Margolis A.A.** Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. Vol. 19, No 3. pp.105-126. ISSN: 1814-2052eISSN: 2311-7273

18. **Abramova S.V., Boyarov E.N., Moiseev V.V., Lomov A.S.** Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov: uchebnye nauchno-issledovatel'skie raboty: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov napravleniya podgotovki i special'nosti "Bezopasnost' zhisnedeyatel'nosti" // Uspekhi sovremennogo este-stvoznaniya. 2010. No 9. pp. 36-37. ISSN: 1681-7494.

**Gavrilova Anna V. Comparative analysis of the experimental part of the master's graduate qualification works of pedagogical students.** The article examines the stages of preparation and writing of the final qualifying work (FQP), starting from the theoretical basis in the course of study, emphasizes the supervisor's role at all stages of students' work on FQP. The basic requirements for conducting a pedagogical experiment are described. The points of view of various researchers on a pedagogical experiment, its validity and reliability is given, and the degree of compliance of the final theses with these requirements is analyzed. The problems that students face when writing and presenting their works are revealed, such as: choice of a research topic; formulation of the object, subject and

hypothesis of the research; conducting and interpreting the results of a pedagogical experiment; selection of the main research results for presentation at the FQP defence. The research showed that most of the students do not cope with the writing of the theoretical part of the research (they do not pass the anti-plagiarism test the first time); a pedagogical experiment (experimental teaching) is carried out, for the most part, in small groups and / or during 1-2 lessons and on the basis of its result it is impossible to draw unambiguous conclusions about the confirmation of the research hypothesis; without the help of a supervisor, students cannot highlight the main results of their research work. The scale of assessment of the works with a negative result of experimental teaching requires adjustment.

MASTER'S DEGREE; FINAL QUALIFYING WORK; PEDAGOGICAL EXPERIMENT;  
INTERPRETATION OF RESEARCH RESULTS; PRESENTATION OF RESULTS

*Статья поступила в редакцию 11.10.2021; одобрена после рецензирования 21.12.2021 принята к публикации 28.12.2021.  
The article was submitted 11.10.2021; approved after reviewing 21.12.2021 ; accepted for publication 28.12.2021*

---

**Citation:** Gavrilova A.V. Comparative analysis of the experimental part of the Master's graduate qualification works of pedagogical students. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 39. P. 14–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.01

*Н.М. Бунько*

## МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

---



**БУНЬКО Наталья Михайловна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры современных языков; Университет гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь.  
ул. Машиностроителей, 25, Минск, 220118, Республика Беларусь.  
e-mail: melarosso@mail.ru

**BUNKO Natallia M.** – University of Civil protection of the Ministry for Emergency Situations of the Republic of Belarus.  
25, Mashinostroitelej street, Minsk, 220118, Republic of Belarus.  
e-mail: melarosso@mail.ru

---

Целью исследования является выявление и обоснование использования основных способов и приёмов анализа профессионально ориентированного текста в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) студентов-инофонов. Объектом исследования является профессионально ориентированный текст, предмет исследования – основные способы и приёмы изучения профессионально ориентированного текста пожарно-спасательной тематики в курсе РКИ. Новизна и практическая значимость полученных результатов исследования заключаются в том, что профессионально ориентированный текст пожарно-спасательной тематики до настоящего времени не являлся предметом специального изучения в качестве учебного текста на занятиях по РКИ со студентами-инофонами, обучающимися по направлению образования «Защита от чрезвычайных ситуаций». Практическая значимость данного исследования, а также дальнейшее изучение корпуса профессионально ориентированных текстов заключаются в возможности использования полученных результатов при разработке оригинальных материалов текстотеки на уровне гипертекста и создания учебно-методического комплекса по РКИ в рамках инженерно-технического профиля по направлению образования «Защита от чрезвычайных ситуаций» для студентов-инофонов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕКСТ; СТУДЕНТ-ИНОФОН; ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ; ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ; ОТБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ; ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ; ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

**Ссылка при цитировании:** Бунько Н.М. Методическая стратегия использования профессионально ориентированных текстов в обучении русскому языку как иностранному // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 39. С. 24–34. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.02

---

**Введение.** В нефилологических высших учебных заведениях на учебных занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) со студентами-инофонами широко используются профессионально

ориентированные тексты (ПТ). ПТ является основополагающим фактическим материалом для изучения новых лексических и терминологических единиц и грамматических конструкций, формирования и совершенствования



шенствования речевых навыков и умений, средством обучения основным видам речевой деятельности, в частности чтению, источником актуальной специальной информации и терминологии. Кроме того, содержание учебного ПТ направлено на изучение ПТ как объекта осмысления и коммуникативной интерпретации, ключевые проблемы которого тесно связаны с будущей профессиональной деятельностью обучающихся.

В системе профессионально ориентированного обучения РКИ текст по специальности считается одним из основных источников овладения студентами-инофонами *языковой компетенцией*. Текст выступает «как закрытая система сложной внутренней организации, все элементы которой находятся в тесном взаимодействии и ориентированы авторской точкой зрения на передачу определённой ... информации» [1: 427] и является результативной целью обучения, предшествует которой отработка определённых языковых моделей.

Языковая компетенция обучающихся складывается из общего владения языком и владения лексико-грамматическим материалом, актуальным для профессионально ориентированной коммуникативной деятельности, научного стиля речи и *языка специальности*. Тексты по специальности используются уже на начальном (подготовительном) этапе обучения. Студенты-инофоны, достигшие уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности, должны в совершенстве владеть стратегиями и тактиками выбора языковых средств, используемых в учебной, учебно-научной и профессиональной деятельности, средствами связи предложений и частей текста (композиционными, логическими и структурными), а также разнообразными языковыми средствами, клише, оформляющими такие жанры научной речи, как аннотация, реферат, тезисы,

доклад, рецензия и научная дискуссия [2: 133]. Таким образом, текст профессионально ориентированной направленности должен стать реальным продуктом речевой деятельности студента-инофона как будущего специалиста в области получаемой квалификации.

Изучение текстов по специальности способствует *языковой профессиональной социализации* будущих специалистов, овладению русским языком как языком профессиональной сферы общения. Использование текстовых материалов по профильным дисциплинам вузов уже на начальном этапе обучения оказывает влияние на повышение *мотивации* к изучению языка специальности, на активизацию профессионального интереса студента-инофона к освоению будущей специальности. Именно это отражает **актуальность** данного исследования.

**Цель статьи** – охарактеризовать методологическую стратегию использования в обучении РКИ профессионально ориентированных текстов пожарно-спасательной тематики.

**Материалы и методы исследования.** Использованы тексты учебно-научного стиля, а также собственно научные и научно-популярные профессиональные тексты, тексты радио-журналистской, газетно-публицистической и агитационной разновидностей публицистического стиля, тексты официально-делового и художественного стилей. Используется сравнительно-сопоставительный метод для анализа профессионально ориентированных текстов и определения критериев их отбора для определенных специальных групп по РКИ.

**Обзор литературы.** Использование ПТ при обучении РКИ способствует освоению *терминологии* изучаемой специальности, умению поддерживать на высоком уровне

беседы на профессиональные темы, т. е. целенаправленно оказывает влияние на овладение коммуникативной компетенцией на уровне профессиональной компетенции. В тексте по специальности содержится как общенаучная, так и узкоспециальная – заимствованная (интернациональная) и собственно языковая – терминология с характеристикой дефиниции компонентов терминологической лексики.

При обучении РКИ, учитывая направление будущей специальности, возникает необходимость использования не только научных текстов по специальности, а также текстов других функциональных стилей речи (например, художественных текстов, в которых описываются определённые ситуации из профессиональной сферы деятельности будущих специалистов).

В текстотеке ПТ определённое место отводится текстам *культуроведческой и страноведческой тематик*, а также специальных текстов с *визуализацией содержания*. Изучение текстов данной направленности кроме ценностно информационного содержания, содействия освоению дисциплин гуманитарного блока, предусмотренного программой военизированного вуза, будет способствовать успешной межкультурной и социальной адаптации иностранного студента. В свою очередь, визуальное рассмотрение объектов текстового материала предполагает активизацию и развитие семантической догадки и приёмов инженерно-технического перевода.

Традиционно в методике РКИ акцентируется внимание на комплексе проблемных задач, которые возникают перед преподавателем при *отборе профессионально ориентированных текстов*. Н.В. Кулибиной справедливо отмечается прямая зависимость основополагающих принципов отбора фактического учебного материала от той цели, которую ставит преподаватель, главными критериями отбора при

этом являются интересы обучающихся, их мотивационные желания и потребности [1: 440–441].

Подготовка учебного ПТ должна определять в качестве приоритетного *принцип доступности* анализируемого текста обучающимися. Данный принцип характеризуется необходимостью представления содержательного плана текстовой информации. Рекомендуются также учитывать и план выражения (способ подачи) текстового материала.

Как отмечалось выше, изучение профессионально ориентированных текстов предполагается уже на подготовительном (начальном) этапе обучения студентов. Фактический материал текста должен характеризоваться широкой тематической направленностью в рамках специальности обучающегося. В тексты необходимо включать учебно-познавательный материал по широкому профилю специальности.

На продвинутых этапах обучения преподаватель считает целесообразным постепенный переход от обобщённых текстовых материалов, имеющих характер профессиональной ориентации, к узкоспециальным текстам [3: 100].

Таким образом, на подготовительном этапе обучения РКИ стилевая направленность текста по специальности скорее будет соответствовать научно-популярному стилю речи, а не собственно научному, а также в виде описания или повествования как способов изложения текстового материала, а не рассуждению и полемике.

*Адаптация текста* – важное условие отбора и использования профессионально ориентированных текстов при изучении РКИ особенно на подготовительном (начальном) этапе обучения. В методике РКИ адаптация характеризуется как «упрощение материала (текста или устной речи) с целью сделать его доступным для студента» [1: 435].

В целом, процесс адаптации направлен на *актуализацию разных уровней текста*: лексического, грамматического, информационного, статистического. В лексическом корпусе текста необходимо минимизировать низкочастотный словарный материал, напр., путём использования синонимов, объяснения терминологической и безэквивалентной лексики, исключение словарного материала фонового характера и т. д. Синтаксические конструкции целесообразно сократить до объёма простого или сложносочинённого предложения, неосложнённого грамматическими конструкциями. Информационная часть текста наполняется в соответствии с основной темой, излишние примеры и аналогии рекомендуется исключить. В результате, текст должен быть доступным с точки зрения смысла и лексико-грамматических особенностей.

В рамках реализации *принципа проблемности* при обучении иностранных языков в ПТ необходимо наличие явно выраженного противоречия, существующих в реальности, актуальных для обучающихся проблем. Кроме того, текст профессионально ориентированной направленности может содержать факты, требующие объяснения, причины которых в тексте не указываются, также должен вызывать комментирование из собственного опыта студента-инофона и т. д. В результате, ПТ рассматривается в качестве стимула для рефлексии – продуцирования ответной речевой реакции обучающегося, мотивации создания собственных текстов или устных высказываний.

Кроме того, учебный ПТ должен соответствовать *требованиям учебно-программной документации* с точки зрения преемственности лингвистической информации и учёта уровней изучения РКИ инофонами. Сложность лексико-грамматического уровня текстов определяется степенью овладения русским языком с учётом развития умений и навыков, используя информа-

тивно и грамматически новый материал. Например, в качестве материалов для ознакомительного и изучающего чтения при достижении уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) в рамках учебно-профессионального модуля согласно требованиям Типовой программы [2: 129; 133] регламентируется необходимость использования аутентичных неадаптированных текстов учебных пособий и лекционного материала по общенаучным и узкоспециальным дисциплинам, тексты из профильных научных журналов, тексты узкоспециального содержания [4; 5; 6].

Таким образом, профессионально ориентированный текст в обучении РКИ в неязыковом вузе целесообразно рассматривать как:

- 1) источник новой общеупотребительной и терминологической лексики по специальности;
- 2) источник получения актуальной информации проблемного характера в области специальных знаний;
- 3) учебный материал для развития навыков устной (монологического и диалогического характера) и письменной речи;
- 4) материал для практического освоения языкового уровня – фонетических, грамматических, словообразовательных, интонационных особенностей русского языка;
- 5) связующее звено между дисциплинами гуманитарного и профильного направлений в соответствии с программно-методической документацией вуза;
- 6) материал для использования при критериально-ориентированном тестировании инофона, проведении собеседования и т. п.;
- 7) в качестве актуализатора мотивации к обучению иностранному языку как языку специальности;
- 8) один из критериев, влияющих на социализацию и межкультурную адаптацию иностранного студента;

9) основополагающий фактор овладения профессиональной компетенцией;

10) образец речи носителей русского языка и её функциональных стилей.

Основными источниками для создания текстотеки учебных ПТ по инженерно-техническому профилю образования в рамках направления образования «Защита от чрезвычайных ситуаций» являются специальные (отраслевые) энциклопедические и лексикографические издания, учебно-методические пособия и справочники, а также актуальные современные нормативные издания в сфере безопасности: Государственные стандарты Республики Беларусь, Межгосударственные стандарты и классификаторы, сборники официальных документов, образовательные стандарты, технические кодексы и др. [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15].

Основными *критериями отбора* учебных текстовых материалов являются тематическая и профессиональная направленность, аутентичность, функциональность, актуальность, доступность, возможность работы со словарным запасом, грамматикой и функциональным стилем. В зависимости от уровня владения русским языком студентами-инофонами преподаватель предлагает для изучения адаптированные, усложнённые или расширенные в содержательном и языковом плане учебные тексты. Современные социальные условия требуют от профессионала-спасателя как специалиста государственной службы стран мирового сообщества владения иностранными языками, в том числе русским языком как языком межнационального общения, умения вступать в коммуникацию на русском языке в профессиональных ситуациях, которые часто носят экстремальный характер, иметь необходимые поведенческие и вербальные навыки коммуникации. В процессе обучения РКИ происходит целенаправленное освоение иностранным студентом *языка специальности*, который, в свою очередь, отличается от общеупотребитель-

ного языкового материала на уровнях лексики, грамматики и стилистики.

**Результаты исследования.** В процессе создания текстотеки в рамках обучения РКИ иностранных слушателей как будущих специалистов-спасателей были выявлены значимые *профессиональные ситуации общения* для выбранной сферы деятельности. Кроме того, при формировании навыков и умений коммуникации в учебно-профессиональном пространстве учтены социальные требования государства. Очень важна также и проведенная совместная работа преподавателей РКИ и преподавателей-предметников в рамках соблюдения адекватности тематической наполненности теоретического материала *межпредметных и междисциплинарных координаций*.

Текст по специальности в структуре учебных программ, пособий и в качестве учебного материала РКИ способствует развитию речевых умений и эффективности общения в сфере служебной деятельности спасателей. В результате, в учебные программы по специальности и учебные пособия включаются темы как общего характера (например, «Я курсант», «Распорядок учебного (рабочего) дня и служебные обязанности», «Профессия пожарного-спасателя» и др.), так и профессионально ориентированной направленности (например, «Министерство по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь», «Международная деятельность МЧС Республики Беларусь», «Чрезвычайные ситуации: классификация и характеристика видов», «Промышленная безопасность», «Радиационная безопасность», «Аварийно-спасательная техника», «Первая помощь при ЧС», «Психологическая помощь при ЧС»).

Отметим необходимость использования текстов различных *функциональных стилей речи* на практических занятиях по РКИ с иностранными студентами, осваивающими профессию пожарного-спасателя:

1) **тексты учебно-научного стиля**, как и собственно научные и научно-популярные профессиональные тексты, например:

**Воздействие огня на древесину и древесный материал**

Пожарная опасность древесных сооружений заключается в том, что они могут возгораться от источника тепла незначительной мощности. Во время горения древесный материал выделяет значительное количество тепловой энергии, которое является достаточным не столько для поддержания горения, сколько для его дальнейшего развития.

Возгорание древесных материалов также может начаться от открытого источника горения – пламени или искры, от горящих предметов и очагов воспламенения.

Из древесных материалов активное испарение влаги начинает происходить при 100°C. Интенсивность процесса горения характеризуется 125°C, происходит потеря влаги, что приводит к разложению древесины и выделению горючих газов. 200 °C – температура воспламенения газов, когда процесс горения переходит в экзотермическую стадию – горение с выделением тепла. При 260 °C наступает длительное и устойчивое горение газов – продуктов пиролиза древесины с образованием пламени и дальнейшим быстрым повышением температуры. При 450°C и более пламенное горение древесины переходит в беспламенное горение угля (температура до 900°C).

(по материалам сайта <http://www.ohrana-truda.by>)

2) **тексты радио-журналистской, газетно-публицистической и агитационной разновидности публицистического стиля**, например:

**«Огненная» стихия**

Пожары – одна из самых ужасных бед, выпавших на долю человечества. Разрушительная сила огненной стихии в одночасье меняла судьбы целых народов, уничтожая бесценные памятники мирового культурного наследия...

Ежегодно в нашей стране в результате пожаров и других чрезвычайных ситуаций гибнет более тысячи человек, а ущерб экономике

и экологии страны составляет десятки миллиардов рублей. Несмотря на то, что причин у этих трагедий десятки, в большинстве случаев всё сводится к пресловутому «человеческому фактору»...

Задумайтесь: вы читаете эти строки, а 900 боевых подразделений отечественной службы спасения несут свою вахту, возможно, тушат пожар или спасают чью-то жизнь.

Задумайтесь – и сделайте всё, зависящее от вас, чтобы не допустить новых «огненных» дат на земле под названием Белая Русь.

3) **тексты официально-делового стиля** – служебная документация по специальности, например:

Путёвка для выезда на пожар дежурной смены подразделения МЧС

Адрес г. Минск, ул. Красноармейская, 24

Цель выезда тушение возгорания электрического прибора

Время и дата получения сообщения о пожаре 8 часов 23 минуты «12» августа 2015 г.

Данные о заявителе Иванов Пётр Иванович  
(фамилия, имя, отчество,  
8(017)-230-43-55, РУП «Минскводоканал»  
номер тел., название организации и др.)

Подпись дежурного диспетчера \_\_\_\_\_

4) **тексты художественного стиля** – поэтические и прозаические литературно-художественные произведения, связанные по тематике с профилем обучения студентов, например:

...Склады были построены так, и загорелось в таком месте, чтобы, загоревшись, сгореть без остатка. Склады расходились на стороны: продовольственные и промышленные. В продовольственный край огонь пошёл по крыше, но самое пекло было в промышленном краю...

... Жар становился всё нестерпимей. Никто, похоже, больше не тушил – отступились, а только вытаскивали, что ещё можно было вынести. Иван Петрович подумал, склады не спасти, но магазин отстоять можно...

(по материалам повести В. Распутина «Пожар»)

В содержании ПТ как основной учебный материал используется **терминологическая специальная лексика**. Профессиональный

подход к классификации текстов и составление на их основе текстотеки определили возможность охарактеризовать тематическую направленность текстового материала и структурировать корпус профессиональной лексики и терминологии. Рассмотрим основные термины и профессионализмы, которые вошли в корпус профессиональной терминологии, в том числе учебных текстов пожарных-спасателей. Данный корпус составляют следующие группы наименований:

1) структурные органы и подразделения, организации по чрезвычайным ситуациям (*аварийно-спасательная служба, кинологическая спасательная служба, боевой расчёт, руководитель тушения пожара*);

2) аварийно-спасательная техника, технические средства и аварийно-спасательное оборудование, предназначенные для проведения работ по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций: напр., аварийно-спасательные автомобили, стационарные средства пожаротушения (*автомобиль порошкового тушения, автоцистерна, автомобиль газо-водяного тушения, автомобиль дымоудаления, спринклерный ороситель, пожарный гидрант, огнетушитель, дренчерный ороситель*);

3) огнеустойчивые и др. вещества, свойства таких веществ (*антипирен, огнеустойчивость, огнеупорность, огнезащитное вещество, огнетушащие вещества, огнетушащая пена*);

4) метеорологические явления, стихийные бедствия, которые приводят или могут привести к возникновению ЧС (*наводнение, ураган, сильная метель, град, ливень, молния*);

5) техногенные ЧС (*аварии, авиационные катастрофы, аварии с разливом химически опасных веществ, пожары, химическое заражение сточных вод*);

6) природные ЧС (*эпидемии, эпифитотии, панзоотии, природные пожары, сель, затор, зажор*);

7) сооружения (их структурные части), необходимые для укрытия населения, технических средств, имущества при ликвидации ЧС или предотвращения развития ЧС (*бункер, защитное укрытие, убежище, средства коллективной защиты населения в ЧС*);

8) процессы, связанные с возникновением пожаров, катастроф, аварий и других ЧС (*возгорание, воспламенение, самовозгорание, пиролиз, поджог*);

9) действия, мероприятия, направленные на предупреждение и ликвидацию ЧС (*ликвидация ЧС, мониторинг пожара, прогнозирование пожара, тушение пожара*);

10) специальное обмундирование и предметы снаряжения спасателей (*боевая одежда пожарных-спасателей, влагозащитный костюм, газозащитный костюм пожарного-спасателя, шлем пожарного*);

11) средства индивидуальной защиты органов дыхания, зрения, рук, ног пожарного (*самоспасатель, противогаз, респиратор, рукавицы пожарные*);

12) территории и акватории, подвергнутые воздействию ЧС (*зона возникновения ЧС, лесной квартал, акватория, зона вероятного возникновения ЧС, химически опасный объект, аварийно-химически опасная зона*);

13) нормативные документы, расчётные и справочные данные в области ЧС (*путёвка для выезда на пожар подразделения МЧС, акт о пожаре, план эвакуации при пожаре*);

14) знаки безопасности и средства, предназначенных для оповещения населения о возникновении ЧС (*пожарный извещатель, автономный пожарный извещатель, приёмно-контрольный прибор, знаки безопасности, знаки пожарной безопасности*).

В текстотеку по специальности также внесены ПТ, в содержательный план которых включены термины, используемые в промышленной, радиационной безопасности, электробезопасности, безопасности движения железнодорожного транспорта, в

области охраны труда, окружающей среды и др. видов безопасности жизнедеятельности, а также термины общего и технического характера, необходимые для понимания языка специальности, связанного с деятельностью пожарных-спасателей.

**Дискуссия.** Таким образом, текстотека пожарно-спасательной тематики включает в себя как тексты, позволяющие усвоить узкоспециальную терминологию в области предупреждения и ликвидации ЧС, так и тексты с терминологической лексикой отраслей науки и техники инженерного профиля (водолазной, авиационной, строительной, геологической, гидрологической, военной, медицинской, метеорологической, химической, физической и т. д.), необходимых для изучения профессиональной терминологии пожарных-спасателей.

В связи с тем, что основная цель изучения содержательной части текстового материала по специальности заключается в усвоении профессиональной терминологии, корпус терминологической лексики каждого тематического блока отличается комплексом соответствующих специальных терминологических единиц и словосочетаний. В результате изучения ПТ различных тематических разделов обучающийся имеет возможность составить *учебный словарь-минимум* по профессиональной лексике и терминологии. Созданию текстотеки профессионально ориентированных текстов в рамках обучения РКИ иностранных слушателей как будущих специалистов-спасателей предшествовало определение ситуаций общения для выбранной сферы деятельности, которые используются в качестве основных лексико-грамматических модулей в процессе обучения. В этой связи крайне важным является соблюдение межпредметной и междисциплинарной координации при совместной работе преподавателей РКИ и предметников.

Профессионально ориентированный текст в обучении РКИ характеризуется как фактический системно организованный материал для овладения различными уровнями языка – изучения лексико-грамматических единиц и конструкций, так и для обучения основным видам речевой деятельности – чтению, говорению, аудированию и письму, для формирования речевых навыков и умений. В результате, профессионально ориентированный текст является одним из основных источников освоения языковой и коммуникативной компетенциями иностранными студентами в условиях обучения в вузе. Профессионально ориентированный текст выступает источником актуальной специальной информации и терминологии, когда в качестве объекта осмысления и коммуникативной интерпретации выступают ключевые вопросы, связанные с профессиональной сферой общения.

Подготовка специалиста в сфере пожарно-спасательной деятельности в современных социальных условиях требует владения иностранными языками, умения вступать в коммуникацию на русском языке в профессиональных ситуациях, которые часто носят экстремальный характер, иметь необходимые поведенческие и вербальные навыки коммуникации.

Организация работы студента-инофона при изучении текста по специальности, прежде всего, должна быть ориентирована на использование профессионально значимого текстового материала в реальном акте коммуникации сферы профессиональной деятельности и проведена в соответствии с нормативными требованиями Типовой программы по сертификационным уровням и профилям владения РКИ.

Содержательно-тематический план текста по специальности включает в себя как общенаучную, так и узкоспециальную терминологическую лексику, поэтому использование профессионально ориентированного

текста при обучении РКИ способствует освоению терминологии изучаемой специальности, умению поддерживать на высоком уровне беседы на профессиональные темы, т. е. целенаправленно способствует овладению коммуникативной компетенцией на уровне профессиональной компетенции.

В качестве учебного профессионально ориентированного текста на занятиях по РКИ с иностранными студентами, обучающимися по профессии пожарный-спасатель, используются тексты различных функциональных стилей и типов речи, что во многом зависит от уровня владения инофонами русским языком. Например, узкоспециальный текст проблемного характера, выдержанный в собственно научном стиле речи, предлагается на продвинутом этапе обучения (например, в научной магистратуре).

Процедура отбора профессионально ориентированных текстов зависит от цели, поставленной преподавателем для осуществления восприятия и понимания текста студентом-инофоном. Важными принципами отбора являются актуальность, информативная профессиональная значимость, репрезентативность, соответствие языковых, структурно-композиционных и жанровых особенностей текста уровню овладения РКИ студентом-инофоном. Приоритетным в этой связи считается принцип доступности текстового материала как на языковом (например, употребление новой лексики и терминологии), так и на смысловом уровнях.

**Выводы.** Важным условием отбора и использования профессионально ориентированного текста является адаптация учебного текста, в результате которой текстовый материал будет представлен как доступный для непосредственного беспреводного понимания.

В качестве главных критериев отбора текстового материала выступают интересы

и потребности студента-инофона. В результате, текст должен быть доступным с точки зрения смысла и лексико-грамматических особенностей. В рамках реализации принципа проблемности на продвинутом этапе обучения профессионально ориентированный текст оказывает влияние на продуцирование ответной речевой реакции студента-инофона, на мотивацию создания собственных текстов или устных высказываний.

В результате изучения основных тематических блоков текстов пожарно-спасательной сферы, текстотека данной тематики из 12 основных типов текстов, которые отражают основные векторы профессиональной коммуникации специалистов по направлению высшего образования «Защита от чрезвычайных ситуаций». Изучение профессионально ориентированных текстов традиционно проводится лингвистическом и информационном уровнях с учётом уровней понимания контекстуального значения слов и содержательного плана всего текста. Кроме того, результативность восприятия текста профессионально ориентированной тематики диктует необходимость задействования всех видов речевой деятельности – чтения, письма, аудирования и говорения.

В методике преподавания РКИ работа над текстом в языковом учебном процессе складывается из заданий предтекстового, притекстового и послетекстового характера, каждый из которых определяется комплексом учебных материалов, выполнение которых направлено на осуществление главной цели – обеспечение свободного восприятия и доступного понимания студентами-инофонами языкового и смыслового аспектов учебного текста. Практические задания каждого из этапов работы над профессионально ориентированным текстом направлены на решение соответствующих задач для реализации данной цели.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Московкин Л.В., Щукин А.Н.** Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 552 с. ISBN: 978-5-88337-220-8
2. **Лебединский С.И.** Русский язык как иностранный. Типовая учебная программа для иностранных студентов I-IV курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений. Минск: БГУ, 2003. 171 с.
3. **Анисина Ю.В.** Учёт образовательных особенностей иностранных военнослужащих в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному // Научный диалог. 2013. № 4 (16). С. 97–108. ISSN: 2225-756X eISSN: 2227-1295
4. **Шибко Н.Л.** Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. – СПб.: Златоуст, 2014. 336 с. ISBN: 978-5-86547-736-5
5. **Битехтина Н. Б., Горбаневская Г.В., Доменко Н.В.** Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 176 с.
6. **Полиевский С.А., Иванов А.А., Зюрин Э.А., Церябина В.В.** Безопасность жизнедеятельности: учебник / под ред. Полиевского С.А. М.: Academia, 2013. 96 с. ISBN 978-5-7695-9141-9
7. Безопасность жизнедеятельности и медицина катастроф: учебник / под ред. Киршина Н.М. – М.: Academia, 2018. 159 с. ISBN 978-5-4468-0611-9
8. **Белов С.В.** Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды (Техносферная Безопасность): учебник – М.: Юрайт, 2015. 702 с. ISBN: 978-5-9916-3058-0
9. **Беляков Г.И.** Безопасность жизнедеятельности. Охрана труда в 2 т. Т.1: Учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2016. 404 с. ISBN: 978-5-534-04216-0
10. **Киршин Н.М.** Безопасность жизнедеятельности и медицина катастроф: учебник. М.: Академия, 2019. 400 с. ISBN 978-5-4468-0611-9
11. **Кривошеин Д.А.** Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие. – СПб.: Лань, 2019. 340 с. ISBN 978-5-8114-3376-6.
12. **Масленникова И.С., Еронько О.Н.** Безопасность жизнедеятельности: учебник. – М.: Инфра-М, 2017. 256 с. ISBN: 978-5-16-006581-6
13. **Сарычев А.С.** Безопасность жизнедеятельности и медицина катастроф: учебник. – М.: КноРус, 2017. 168 с.
14. **Соломин В.П., Абрамова С.В., Буйнов Л.Г. и др.** Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М.: Юрайт, 2016. 399 с. ISBN 978-5-9916-6773-9
15. **Чиж И.М.** Безопасность жизнедеятельности человека в медицинских организациях: краткий курс. – М.: Альфа-М, 2017. 192 с. ISBN 978-5-98281-363-3

## REFERENCES

1. **Moskovkin L.V., Shhukin A.N.** Hrestomatija po metodike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo. – M.: Russkij jazyk. Kursy, 2010. 552 s. ISBN: 978-5-88337-220-8
2. **Lebedinskij S.I.** Russkij jazyk kak inostrannyj. Tipovaja uchebnaja programma dlja inostrannyh studentov I-IV kursov nefilologicheskikh special'nostej vysshih uchebnyh zavedenij. Minsk: BGU, 2003. 171 s.
3. **Anisina Ju.V.** Taking Foreign Servicemen's Educational Peculiarities into Account in Process of Professionally-Oriented Teaching Russian as Second Language. *Scientific dialogue*. 2013. No 4 (16), pp. 97-108. ISSN: 2225-756X eISSN: 2227-1295
4. **Shibko N. L.** Obshhie voprosy metodiki prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie.–SPb.: Zlatoust, 2014. 336 s. ISBN: 978-5-86547-736-5
5. **Bitehtina N. B., Gorbanevskaja G. V., Domenko N.V.** Metodicheskaja masterskaja. Obrazcy urokov po russkomu jazyku kak inostrannomu. – M.: Russkij jazyk. Kursy, 2017. 176 s.
6. **Polievskij S.A., Ivanov A.A., Zyurin E.A., Tseryabina V.V.** Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti: uchebnik / pod red. Polievskij S.A. M.: Academia, 2013. 96 s. ISBN 978-5-7695-9141-9
7. Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti i medicina katastrof: Uchebnik / pod red. **Kirshina N.M.** –

M.: Academia, 2018. 159 s. ISBN 978-5-4468-0611-9

8. **Belov S.V.** Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti i zashhita okruzhajushhej sredy (Tehnosfernaja Bezopasnost'): Uchebnik. – M.: Jurajt, 2015. 702 s. ISBN: 978-5-9916-3058-0

9. **Beljakov G.I.** Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti. Ohrana truda v 2 t. T.1: Uchebnik dlja akademicheskogo bakalavriata.– M.: Jurajt, 2016. 404 s. ISBN: 978-5-534-04216-0

10. **Kirshin N.M.** Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti i medicina katastrof: Uchebnik. – M.: Akademija, 2019. 400 s. ISBN 978-5-4468-0611-9

11. **Krivoshein D.A.** Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti: Uchebnoe posobie. – SPb.: Lan', 2019. 340 s. ISBN 978-5-8114-3376-6

12. **Maslennikova I.S., Eron'ko O.N.** Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti: Uchebnik. – M.: Infra-M, 2017. 256 s. ISBN: 978-5-16-006581-6

13. **Sarychev A.S.** Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti i medicina katastrof: uchebnik. –M.: KnoRus, 2017. 168 s.

14. **Solomin V.P., Abramova S.V., Buynov L.G.** i dr. Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti dlja pedagogicheskikh i gumanitarnyh napravlenij: uchebnik i praktikum dlja prikladnogo bakalavriata. – M.: Jurajt, 2016. 399 s. ISBN 978-5-9916-6773-9

15. **Chizh I.M.** Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti cheloveka v medicinskih organizacijah: kratkij kurs. M., 2017. 192 s. ISBN 978-5-98281-363-3

**Bunko Natallia M. Methodological strategy of using professionally oriented texts in teaching Russian as a foreign language.** The purpose of the study is to identify and justify the use of the main methods and techniques of analyzing professionally oriented text in teaching Russian as a Foreign Language (RFL) to foreign language students. The study is aimed at a professionally oriented text and the main methods and techniques for studying a professionally oriented text on fire and rescue topics in the RFL course. The novelty and practical significance of the research results obtained lies in the fact that the professionally oriented text on fire and rescue topics has not yet been the subject of special study as an educational text in RFL classes with foreign students studying in the field of education «Protection from emergency situations». The practical significance of this research, as well as the further study of the professionally oriented texts corpus, lies in the possibility of using the results obtained when developing original text library materials at the hypertext level and creating an educational and methodological complex for RFL within the framework of an engineering and technical profile in the field of education «Protection from emergency situations» for foreign students.

PROFESSIONALLY ORIENTED TEXT; FOREIGN LANGUAGE STUDENT; LANGUAGE COMPETENCE; SPECIALTY LANGUAGE; PROFESSIONAL COMMUNICATION; SELECTION OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS; STAGES OF WORK ON A PROFESSIONALLY ORIENTED TEXT; TYPES OF SPEECH ACTIVITY

Статья поступила в редакцию 07.09.2021; одобрена после рецензирования 08.12.2021 принята к публикации 28.12.2021.  
*The article was submitted 07.09.2021; approved after reviewing 08.12.2021; accepted for publication 28.12.2021*

---

**Citation:** Bunko N.M. Methodological strategy of using professionally oriented texts in teaching Russian as a foreign language. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 39. P. 24–34. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.02

*И.А. Спиридонова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**



**СПИРИДОНОВА Ирина Александровна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков; Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова.  
ул. Парковая 6, г. Севастополь, 299057, Россия.  
e-mail: nia\_1102@mail.ru

**SPIRIDONOVA Irina A.** – P.S. Nakhimov Black Sea Higher Naval School.  
Parkovaya str. 6, Sevastopol, 299057, Russian Federation.  
e-mail: nia\_1102@mail.ru

В статье рассмотрены основные средства организации работы будущих судоводителей с англоязычным материалом морской направленности с целью реализации требований международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW)). Проанализированы требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитета по специальности 26.05.05 – Судовождение, регулируемые Международной конвенцией о подготовке и дипломировании персонала рыболовных судов и несении вахты (1995). Научная новизна исследования заключается в том, что теоретически проанализированы квалификационные показатели специалистов морских профессий, в частности судоводителей. Определена важность владения коммуникативными умениями для осуществления навигации и управления деятельностью экипажа. Для продуктивного процесса формирования иноязычных коммуникативных умений у будущих судоводителей необходимо смоделировать образовательную среду, создавая условия для всестороннего развития личности студента. Рассмотрены основные компоненты процесса моделирования образовательной среды. Представлены примеры языкового материала справочно-тестирующего комплекса для изучения морского языка в условиях обучения иностранному языку. Отмечено, что применение мультимедийных обучающих модулей «Образовательные системы и технологии на море и реке» и справочно-тестирующих комплексов в качестве основных средств организации работы будущих судоводителей с англоязычным материалом морской направленности способствует продуктивности обучения иностранному языку. Сделан вывод о том, что внедрение инновационных приёмов иноязычного обучения, например справочно-тестирующего комплекса для изучения морского английского языка «Стандартные фразы», обеспечивает эффективность занятий и повышение уровня владения иностранным языком.

STCW; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; СУДОВОДИТЕЛИ; МОДЕЛИРОВАНИЕ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА; МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ОБУЧАЮЩИЙ МОДУЛЬ; СПРАВОЧНО-ТЕСТИРУЮЩИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ МОРСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА «СТАНДАРТНЫЕ ФРАЗЫ»; ОБЩЕНИЕ НА МОРЕ

---

**Ссылка при цитировании:** Спиридонова И.А. Формирование иноязычных коммуникативных умений у будущих судоводителей с помощью моделирования образовательной среды // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 39. С. 35–44. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.03

**Введение.** «Расширение международных связей в профессиональной сфере обуславливает предъявление особых требований к качеству и содержанию профессиональной подготовки специалистов-судоводителей» [1: 3]. Требования международных конвенций «к качеству и уровню знания специалиста являются обязательными для всех учебных заведений, обеспечивающих подготовку специалистов морского торгового флота» [2: 26].

Защита окружающей среды от негативных последствий морской деятельности, обеспечение повышения безопасности морских перевозок, а также охрана труда определяются в качестве приоритетных задач, которые направлены на успешную реализацию морской политики России [3]. Будущие судоводители должны обладать высоким уровнем развития профессионального общения, т. е. иноязычными коммуникативными навыками. Международная морская организация («International Maritime Organization», ИМО) прописывает данные требования [4], а именно STCW – международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (International «Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers» [5, 6]. ИМО признает английский язык универсальным языком для осуществления общения в море, владение которым входит в квалификационные показатели «специалистов морских профессий и является профессионально важным качеством» [7: 66].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 26.05.05 – «Судовождение» установлено, что областью профессиональной деятельности будущих судоводителей будет, в значительной степени, транспорт (эксплуатации судов морского транспорта в качестве объектов, освоения

ПБУ и шельфа, технического флота, а также других судов, используемых для торгового мореплавания, которые регулируются STCW; эксплуатации судов для внутренней перевозки; предотвращения загрязнения окружающей среды, контроля безопасности плавания кораблей; соблюдения требований международного морского права; управления движением судов) [8]. Следовательно, квалифицированный судоводитель должен владеть коммуникативными умениями для осуществления навигации и управления деятельностью экипажа [9]. Качество знания английского языка и владения иноязычными умениями выступают одними из ключевых условий конкурентоспособности морского специалиста [2].

**Анализ последних публикаций и выделение нерешённой части проблемы.** Многие ученые занимались исследованием вопросов подготовки специалистов морских направлений: И.И. Макашина [2], Т.С. Грошев, В.В. Ениватов [10], М.В. Баханова, А.Г. Нестеров [11], В.Д. Кузьмин И.Ф. Захаров [12], Г.И. Пазынич, С.Г. Пазынич [13], Н.П. Клименко, В.А. Охлонин, А.С. Шаратов [14] и др. Структурные особенности текстов международных конвенций, функционирующих в пределах англоязычного дискурса, изучены М.Э. Мосесовой [15], В.А. Миловидовым [16], И.М. Кобозевой [17] и др. Проблему формирования готовности к общению у будущих специалистов-судоводителей в условиях профессиональной деятельности рассматривали И.Д. Кожевникова [1], Е.В. Надеина [3], а также зарубежные ученые Daphne Huang Li-Jung [18], M. Rydell [19], F. Coccetta [20], S.L. Heggernes [21].

Так Т.С. Грошев, В.В. Ениватов, рассматривая вопросы повышения уровня знания английского языка для прохождения собеседования в круизных компаниях, отмечают, что английский язык иг-

рает решающую роль при определении уровня подготовки курсантов, устраивающихся на суда по кадетским программам [10]. Г.И. Пазынич, С.Г. Пазынич считают, что «практическая подготовка специалистов к решению сложных задач безопасного плавания определяется учебно-педагогическим персоналом, который её осуществляет, а также научно-методическим обеспечением учебного процесса» [13: 25].

М.В. Баханова, А.Г. Нестеров разрабатывали практические рекомендации по повышению эффективности обучения моряков, изучали проблемы по совершенствованию методики преподавания дисциплин для студентов морских специальностей, а также затрагивали вопросы снижения аварийности на морском транспорте [11]. По их мнению, «именно человеческий элемент эрготехнической системы «судоводитель – судно – среда» в основном определяет риск развития чрезвычайной ситуации на морских судах. Следовательно, минимизацией негативного влияния человеческого элемента на навигационную безопасность судна можно снизить риск чрезвычайных ситуаций (ЧС)» [11: 80].

М.Э. Мосесова подчеркивала необходимость изучения англоязычного дискурса как одного из видов профессионального общения, поскольку участники коммуникации должны располагать достаточной информацией относительно своих обязанностей и возможных последствий [15]. В круизных компаниях, занимающихся подбором персонала для морских судов, проводят проверку знаний моряков на соответствие требованиям международной конвенции ПДНВ-78/95 с помощью системы – CES (Competence Evaluation System) – комплексной компьютерной программы Система CES, которая «состоит из двух частей: тестирующая часть CES Test предназначена для проведения тестирования и CES Administrator, которая позволяет про-

смотреть результаты тестирования» [10: 16]. Норвежскую программу для обучения и тестирования моряков SETS 6000 также используют многие российские круизинги. Проверка знания английского языка включает уровни управления, эксплуатации и вспомогательный согласно ПДНВ-78/95, на которые, в свою очередь, разделены на предметные области, которые охватывают каждого согласно его морской компетенции [10]. В связи с вышеизложенным, изучение проблемы формирования у будущих судоводителей иноязычных коммуникативных умений с помощью моделирования образовательной среды представляет актуальность, обусловленную требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки 26.05.05 – «Судовождение» и STCW.

Изложение основного материала. Команда судна обязана знать международные конвенции ИМО, рассматривающие экономические, юридические и гуманитарные вопросы: COLREG – «Convention on the International Regulations for Preventing Collisions at Sea» [22], SOLAS – «International Convention for the Safety of Life at Sea» [23], SAR – «International Convention on Maritime Search and Rescue» [5], FAL – «Convention on Facilitation of International Maritime Traffic» [24], MARPOL – «International Convention for the Prevention of Pollution from Ships» [25], STCW [5].

**Целью** данной статьи является анализ основных средств организации работы будущих судоводителей с англоязычным материалом морской направленности с целью реализации требований, прописанных международной конвенцией STCW.

Результатами образования являются общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Дисциплина «Иностранный язык» как модуль базовой части формирует следующие компетенции, определенные Федеральным государственным образовательным стан-

дартом высшего образования по специальности 26.05.05 «Судовождение»: УК-4 – коммуникация (способность «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [8]); УК-5 – межкультурное взаимодействие (развитая способность «анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия»); УК-6 – самоорганизация и саморазвитие (способность реализовать приоритеты своей деятельности и способы совершенствования собственной активности с помощью самооценки и образования) [8].

Для продуктивного процесса формирования иноязычных коммуникативных умений необходимо смоделировать развивающую образовательную среду, при этом создавая эффективные условия для всестороннего развития личности будущего судоводителя.

Под развивающей образовательной средой мы понимаем среду, которая обеспечивает комплекс возможностей для развития субъектов образовательного процесса, а именно:

– для удовлетворения и развития субъектом потребностей на каждом иерархическом уровне;

– для усвоения личностью будущего судоводителя социальных ценностей.

Процесс моделирования образовательной среды включает в себя следующие компоненты: *технологический* (применение мультимедийных обучающих модулей, а именно «Образовательные системы и технологии на море и реке», справочно-тестирующих комплексов в учебном процессе [26]) и *социальный* (предоставление возможности социальной адаптации [27] и развития социально-ориентированных потребностей, а именно самоактуализации, мотивации [28] и т. д.).

Технологический компонент процесса моделирования образовательной среды составляет педагогическое обеспечение развивающих возможностей. В него входят: содержание программ обучения судоводителей (их гибкость, инновационность); деятельностная структура образовательного процесса (деятельность преподавателя, студента, результаты их совместной деятельности – сформированные иноязычные коммуникативные умения у будущих судоводителей); стиль преподавания (профессиональная направленность); характер социально-психологического контроля (контроль как функция управления, т. е. назначения, роли, целей, функций контроля, системность и комплексность осуществления контроля, полнота анализа); инновационные формы обучения.

Технологический компонент может проектироваться в локальной образовательной среде с учетом систем развивающего обучения и образования, разработанных известными педагогами: Г.А. Ковалевым, Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним Л.В. Занковым, В.В. Рубцовым, и др.

Педагогическое обеспечение процесса моделирования образовательной среды с целью формирования иноязычных коммуникативных умений у будущих судоводителей – это направление педагогической деятельности, реализующее принципы личностно-ориентированного обучения. Для обеспечения субъект-субъектных отношений, направленных на преодоление трудностей и саморазвитие личности, целесообразно использовать мультимедийные обучающие модули, справочно-тестирующие комплексы, моделирование ситуаций профессионального общения.

Социальный компонент развивающей образовательной среды регулирует конструирование и использование методов развития системы отношений. Социально-

ориентированные потребности, а также самоактуализация и мотивация способствуют формированию «субъектной установки» по отношению к другим, что кардинально меняет характер взаимодействия. Потенциал социального компонента образовательной среды обеспечивает эффективное взаимодействие, где преподаватель и студент – равные партнеры по общению. Связь субъектов, возникающая в совместной деятельности, влияет на результативность процесса формирования иноязычных коммуникативных умений.

Мультимедийные обучающие модули «Образовательные системы и технологии на море и реке» включают множество тренажеров, многие из которых на английском языке, например, «Gas Turbine Simulator» машинного отделения судна с газотурбинной установкой, который «предназначен для отработки практических навыков эксплуатации систем и механизмов машинного отделения, основу которого составляет газотурбинная установка» [26]) и управления установками машинного отделения («Engine Room Resource Management»), а также «Training in high voltage electricity», который представлен в виде электронного учебника.

Языковым материалом справочно-тестирующего комплекса для изучения английского морского языка «Стандартные фразы» является стандартная фразеология радиообмена на море, которая содержит не только специальную терминологию, но и клише, используемые в речевых ситуациях профессионального общения.

Данный программный комплекс состоит из справочного раздела, включающего озвученные носителем английского языка фразы и термины из «Стандартных фраз ИМО для общения на море» [26] и раздела тестирования для промежуточных и итоговых проверок знаний, а также самоподготовку к ним.

Изучая справочный раздел, будущие судоводители могут записать свою речь, сравнить с образцом и исправить произношение. Система поиска позволяет найти необходимую фразу или термин по ключевым словам. Представлены следующие таблицы:

таблица А-II/1 «Спецификация минимального стандарта компетентности для вахтенных помощников капитана судов валовой вместимостью 500 или более», сфера компетентности «Использование Стандартных фраз ИМО для общения на море и использование английского языка в письменной и устной формах» [26];

таблица А-III/1 «Спецификация минимального стандарта компетентности для вахтенных механиков судов с обслуживаемым или периодически не обслуживаемым машинным отделением», сфера компетентности «Использование английского языка в письменной и устной форме» [26];

таблица А-III/6 «Спецификация минимального стандарта компетентности для электромехаников», сфера компетентности «Использование английского языка в письменной и устной форме» [26].

Процесс тестирования студентов включает формирование и выдачу теста для каждого слушателя; отчеты о результатах проверки знаний в архиве и «сохранение сформированных заданий в виде шаблонов для последующего использования» [26]). Также проводится проверка знаний в режиме самопроверки, включая работу над ошибками.

Моделирование образовательной среды в Черноморском высшем военно-морском ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова является условием эффективного формирования иноязычных коммуникативных умений у будущих судоводителей [29] в рамках реализации программы развития, представленной в табл. 1.

Таблица 1

**Программа развития образовательной среды**

<i>Цели и задачи</i>	
Достижение в области военно-морской деятельности стандартов образования ведущих вузов России, равноправное вхождение в ассоциацию морских вузов страны; построение системы образовательных стандартов, обеспечивающей эффективное обучение и воспитание компетентных военно-морских кадров; преумножение российского интеллектуального и культурного военно-морского наследия, традиций Российского Флота; создание современной учебно-материальной базы с необходимым ресурсным обеспечением; повышение эффективности деятельности ЧВВМУ в соответствии с поставленными Президентом Российской Федерации Верховным главнокомандующим В.В. Путиным задачами и приведение ЧВВМУ в состояние, позволяющее осуществлять подготовку высококвалифицированных кадров	
<b>Мероприятия</b>	<b>Результаты</b>
Организационно-техническое обеспечение престижа российского военно-морского образования; внедрение эффективных систем и средств оценки качества подготовки	Вхождение ЧВВМУ в первую тройку рейтинга высших военно-морских учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации
Совершенствование системы образовательных стандартов и квалификационных требований к подготовке выпускников	Адаптивная система образовательных стандартов; индивидуально-ориентированная интеллектуальная инфраструктура методического обеспечения образовательного процесса
Внедрение в образовательный процесс компетентностной, метадисциплинарной технологии, инновационных методов и приемов обучения.	Специализированная информационно-образовательная среда, обеспечивающая интенсификацию дидактических процессов; единое методологическое построение процессов формирования компетенций
Формирование всесторонней, гармоничной, нравственно, интеллектуально и физически развитой личности выпускника.	Практическая интеграция обучения и воспитания в образовательном процессе инструкторского состава; активизация самообразования и самовоспитания

Применение мультимедийных обучающих модулей «Образовательные системы и технологии на море и реке» и справочно-тестирующих комплексов в учебном процессе в качестве основных средств организации работы будущих судоводителей с англоязычным материалом морской направленности способствует продуктивности обучения иностранному языку.

**Выводы.** В условиях развития межнациональных контактов в морской сфере представляется актуальным владение иноязычными навыками, что является квалификационными характеристиками специалистов морских профессий. Наличие иноязычной профессиональной компетент-

ности оговорено международными документами STCW. Моделирование образовательной среды с целью формирования иноязычных коммуникативных умений у студентов продиктовано социальным заказом общества на подготовку конкурентоспособного судоводителя для инновационного развития России. Изучение вопросов формирования иноязычных коммуникативных умений с помощью моделирования образовательной среды представляет актуальность, а предложенные рекомендации по применению мультимедийного обучающего модуля «Стандартные фразы» в учебном процессе могут быть полезны для развития коммуникативных умений у студентов-судоводителей.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Кожевникова И.Д.** Педагогические условия формирования готовности к профессиональному общению в процессе обучения иностранному языку (на примере подготовки специалистов-судоводителей): дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – М., 2019. – 185 с.
2. **Макашина И.И.** Качество знания английского языка как условие конкурентоспособности морского специалиста // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 26–34. DOI 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.21.3
3. **Надеина Е.В.** Проблема формирования коммуникативных умений современных судоводителей // Вестник Государственного университета морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова. 2016. №5(39). С. 68-75. DOI 10.21821/2309-5180-2016-8-5-68-75
4. International Convention on Maritime Search and Rescue (SAR). United Nations. Treaty Series. Vol. 1405, 1-2, 1985. 119-256 p.
5. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW). IMO. London, 2001. 346 p.
6. Your Guide to STCW Certification. (2021). The Maritime Institute of Technology and Graduate Studies (MITAGS). URL: <https://www.mitags.org/guide-to-stcw-certification/>
7. **Спиридонова И.А., Кокодей Т.А., Лямина Н.В.** Особенности профессиональной подготовки будущих судоводителей и судомехаников в процессе обучения иностранному языку (на примере изучения международных конвенций) // Гуманитарно-педагогическое образование. 2020. Т. 2. № 6. С. 66-70. ISSN: 2413-1180
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.05 – Судовождение. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/primere/doc/71817998/> (дата обращения: 14.08.2021).
9. **Rakhmetova N., Urazalieva M., Baitukayeva A., Baitukayeva D.** (2015). Communicative Abilities Formation in Modern Pedagogical Science. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 190, pp. 305-308
10. **Грошев Т.С., Ениватов В.В.** Повышение уровня знания английского языка для прохождения собеседования в кросс-индустриальных компаниях // Практическая подготовка в морском образовании: сб. трудов регион. науч.-практ. конф. (Керчь, 17-18 нояб. 2016 г.) / под общ. ред. проф. Масюткина Е.П. – Керчь: 2016. – С. 13-17. ISBN 978-5-9909056-3-4
11. **Баханова М.В., Нестеров А.Г.** Подготовка и обучение специалистов-операторов на морском транспорте // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2019. № 3(47). С. 80-86. ISSN: 2409-5591
12. **Захаров И.Ф., Кузьмин В.Д.** Основы судовождения: конспект лекций; Керченский государственный морской технологический университет. – Керчь: КГМТУ, 2006. – 174 с.
13. **Пазынич Г.И., Пазынич С.Г.** Учет политики двойных стандартов и формального подхода к обеспечению рабочего процесса в современном флоте при подготовке судоводителей // Практическая подготовка в морском образовании: сб. трудов регион. науч.-практ. конф. (Керчь, 17-18 нояб. 2016 г.) / под общ. ред. проф. Масюткина Е.П. – Керчь: 2016. – С. 26-33. ISBN 978-5-9909056-3-4
14. **Клименко Н.П., Шаратов А.С., Охлопкин В.А.** Анализ влияния струйного интерцептора лопасти на поток воды, взаимодействующий с гребным винтом // Вестник Керченского государственного морского технологического университета. 2020. № 4. С. 42-50. DOI 10.47404/2619-0605\_2020\_4\_42.
15. **Мосесова М.Э.** Функциональный потенциал англоязычного юридического дискурса: вербализация перформативной функции // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2020. № 13. С. 210-215. ISSN: 2411-3719
16. **Миловидов В.А.** Введение в IELTS: (Международная Система Тестирования Знаний Английского Языка): учебное пособие. – Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 331 с. ISBN: 978-5-4475-5280-0
17. **Кобозева И.М.** Лингвистическая семантика. – Москва: МГУ, 2011. – 360. ISBN 978-5-397-02422-8
18. **Li-Jung Daphne Huang (2021).** Developing intercultural communicative competence in foreign language classrooms – A study of EFL learners in Taiwan. *International Journal of Intercultural Relations*. Volume 83, pp. 55-66.

19. **Rydell M. (2018)**. Being ‘a competent language user’ in a world of Others – Adult migrants’ perceptions and constructions of communicative competence. *Linguistics and Education*. Vol. 45, June 2018, pp 101-109

20. **Cocchetta F. (2018)**. Developing university students’ multimodal communicative competence: Field research into multimodal text studies in English. *System*. Vol. 77, pp. 19-27.

21. **Heggernes S.L. (2021)**. A critical review of the role of texts in fostering Intercultural Communicative competence in the English Language classroom. *Educational Research Review*. Vol. 33, 100390

22. *COLREGS – International Regulations for Preventing Collisions at Sea*. Lloyd’s Register Rulefinder, 2009.74 p.

23. *SOLAS – International Convention for the Safety of Life at Sea*. Lloyd’s Register Rulefinder, 2005. 910 p.

24. *Convention on Facilitation of International Maritime Traffic (FAL)*. London, 9 April 1965. 26 p.

25. *International Convention for the Prevention of Pollution from Ships (MARPOL, 73)*. URL: <http://library.arcticportal.org/1699/1/marpol.pdf> (date of access: 20.07.2021)

26. Образовательные системы и технологии на море и реке URL: <https://www.100rmsim.ru>

/catalog/MPU\_shelf/ (дата обращения: 14.08.2021)

27. **Mikhaylova A., Smetanina O.** Strategies for mutual adaptation // *Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies* [Электронный ресурс]: сб. науч. трудов по материалам X Всеросс. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных (Керчь, 29 апр. 2021 г.) – Москва-Керчь–Севастополь: ФГБОУ ВО «КГМТУ», ФГАОУ ВО «МПУ», 2021. – Вып. 1. – С. 559-564.

28. **Mikhaylova A.** Opportunities of the discussion platform in foreign language skills formation // *Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies* [Электронный ресурс]: сб. науч. трудов по материалам X Всеросс. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных (Керчь, 29 апр. 2021 г.) – Москва-Керчь–Севастополь: ФГБОУ ВО «КГМТУ», ФГАОУ ВО «МПУ», 2021. – Вып. 1. – С. 550-559.

29. Программа развития федерального государственного бюджетного военного образовательного учреждения высшего образования «Черноморское высшее военно-морское ордена красной звезды училище имени П.С.Нахимова» на период до 2020 года. URL: [https://chvvmu.mil.ru/upload/site27/document\\_file/Programma\\_razvitiyaChVVMU.pdf](https://chvvmu.mil.ru/upload/site27/document_file/Programma_razvitiyaChVVMU.pdf) (дата обращения: 14.08.2021)

## REFERENCES

1. **Kozhevnikova I.D. (2019)**. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti k professional'nomu obshcheniyu v processe obucheniya inostrannomu yazyku (na primere podgotovki specialistov-sudovoditelej)*. [Pedagogical conditions for the formation of readiness for professional communication in the process of teaching a foreign language (on the example of the training of specialist navigators)]. Dis.... cand. ped. sciences: 13.00.08. Moscow, 185 p.

2. **Makashina I.I.** Quality of English language knowledge as a condition of sea specialist’s competitiveness. *Teaching Methods in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No. 21. pp. 26-34. DOI 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.21.3.

3. **Nadeina E.V. (2016)**. The problem of the formation of communicative skills of modern navigators. *Bulletin of the State University of*

*Marine and River Fleet named after Admiral S.O. Makarov*. N. 5(39). pp. 68-75. DOI 10.21821/2309-5180-2016-8-5-68-75.

4. International Convention on Maritime Search and Rescue (SAR). United Nations. *Treaty Series*. Vol. 1405, 1-2, 1985. 119-256 p.

5. *International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW)*. IMO. London, 2001. 346 p.

6. Your Guide to STCW Certification. (2021). *The Maritime Institute of Technology and Graduate Studies (MITAGS)*. URL: <https://www.mitags.org/guide-to-stcw-certification/>

7. **Spiridonova I.A., Kokodey T.A., Lyamina N.V.** Features of professional training of future navigators and ship mechanics in the process of teaching a foreign language (on the example of studying international conventions).

*Humanitarian and pedagogical education*. 2020. Vol. 2 N. 6 pp. 66-70. ISSN: 2413-1180 (in Russ.)

8. *Federal state educational standard of higher education – specialty in the specialty 26.05.05 Navigation* ". [Federal state educational standard of higher education – specialty in the specialty 26.05.05 Navigation]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71817998/> (date accessed: 14.08.2021).

9. **Rakhmetova N., Urazalieva M., Baitukayeva A., Baitukayeva D.** (2015). Communicative Abilities Formation in Modern Pedagogical Science. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 190, pp. 305-308

10. **Groshev T.S., Enivatov V.V.** Increasing the level of knowledge of the English language for interviewing in crewing companies. *Prakticheskaya podgotovka v morskoy obrazovanii* [Practical training in maritime education]: a collection of proceedings of the regional scientific and practical conference (Kerch, November 17-18, 2016). Ed. by Masyutkina E.P. Kerch: FSBEI HE «KSMTU», 2016. Pp. 13-17.

11. **Bakhanova M.V., Nesterov A.G.** Training and education of specialists-operators in maritime transport. *Gumanitarnye nauki*. [Humanities]. 2019. No. 3. Pp. 80-86.

12. **Zakharov I.F., Kuzmin V.D.** *Osnovy sudovozhdeniya* [Basics of navigation]: Lecture notes. Kerch State Marine Technological University. Kerch: KGMTU, 2006. 174 p.

13. **Pazinich G.I., Pazinich S.G.** Taking into account the policy of double standards and a formal approach to ensuring the working process in a modern fleet in the preparation of navigators. *Prakticheskaya podgotovka v morskoy obrazovanii* [Practical training in maritime education]: a collection of works of the regional scientific and practical conference (Kerch, November 17-18, 2016). Ed. prof. Masyutkina E.P. Kerch: KSMTU, 2016. pp. 26-33.

14. **Klimenko N.P., Sharatov A.S., Okhlonin V.A.** Analysis of the influence of the jet spoiler of the blade on the water flow interacting with the propeller. *Vestnik Kerchenskogo gosudarstvennogo morskogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Kerch State Marine Technological University]. 2020. No. 4. pp. 42-50.

15. **Mosesova M.E.** Functional potential of English-language legal discourse: verbalization of performative function. *Professionalnaya kommunikatsiya: aktualnye voprosy lingvistiki i metodiki*. 2020. No. 13. Pp. 210-215. ISSN: 2411-3719 (In Russ.)

16. **Milovidov V.A.** *Vvedenie v IELTS: (Mezhdunarodnaya Sistema Testirovaniya Znanij Anglijskogo YAzyka)* [Introduction to IELTS: (International English Language Testing System)]: study guide. Moscow, Berlin: Direct-Media, 2015. 331 p. ISBN: 978-5-4475-5280-0

17. **Kobozeva I.M.** *Lingvisticheskaya semantika* [Linguistic semantics]. Moscow: Moscow State University, 2011. 360 p. ISBN 978-5-397-02422-8

18. **Li-Jung Daphne Huang (2021)**. Developing intercultural communicative competence in foreign language classrooms – A study of EFL learners in Taiwan. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 83, pp. 55-66.

19. **Rydell M. (2018)**. Being ‘a competent language user’ in a world of Others – Adult migrants’ perceptions and constructions of communicative competence. *Linguistics and Education*. Volume 45, June 2018, pp 101-109

20. **Cocetta F. (2018)**. Developing university students’ multimodal communicative competence: Field research into multimodal text studies in English. *System*. Vol. 77, pp. 19-27.

21. **Heggernes S.L. (2021)** A critical review of the role of texts in fostering Intercultural Communicative competence in the English Language classroom. *Educational Research Review*. Vol. 33, 100390

22. *COLREGS – International Regulations for Preventing Collisions at Sea*. Lloyd’s Register Rulefinder, 2009. 74 p.

23. *SOLAS – International Convention for the Safety of Life at Sea*. Lloyd’s Register Rulefinder, 2005. 910 p.

24. *Convention on Facilitation of International Maritime Traffic (FAL)*. London, 9 April 1965. 26 p.

25. *International Convention for the Prevention of Pollution from Ships, 1973 (MARPOL, 73)*. URL: <http://library.arcticportal.org/1699/1/marpol.pdf> (date of access: 20.07.2021)

26. *Obrazovatel'nye sistemy i tekhnologii na more i reke*. [Educational systems and technologies at sea and river.] URL: [https://www.100rmsim.ru/catalog/MPU\\_shelf/](https://www.100rmsim.ru/catalog/MPU_shelf/) (date accessed: 14.08.2021)

27. **Mikhaylova A., Smetanina O. (2021).** Strategies for mutual adaptation. *Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies* materials of the X All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists (Kerch, April 29, 2021) – Moscow-Kerch-Sevastopol. pp. 559-564.

28. **Mikhaylova A. (2021).** Opportunities of the discussion platform in foreign language skills formation. *Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies: materials of the X All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists*

(Kerch, April 29, 2021). Moscow-Kerch-Sevastopol. Vol. 1. pp. 550-559.

29. *Programma razvitiya federal'nogo gosudarstvennogo byudzhnogo voennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Chernomorskoe vysshee voenno-morskoe ordena krasnoj zvezdy uchilishche imeni P.S.Nahimova» na period do 2020 goda* [Development Program of the Federal State Budgetary Military Educational Institution of Higher Education «Black Sea Higher Naval Order of the Red Star School named after P.S. Nakhimov» for the period until 2020]. URL: [https://chvvmu.mil.ru/upload/site27/document\\_file/Programma\\_razvitiyaChvVMU.pdf](https://chvvmu.mil.ru/upload/site27/document_file/Programma_razvitiyaChvVMU.pdf) (date accessed: 14.08.2021)

**Spiridonova Irina A. Building foreign-language communicative skills in future navigators by means of modeling educational environment.** The article discusses the main means of organizing future navigators' work with English-language maritime material in order to implement the requirements of the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW). The article analyzes the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Specialty 26.05.05 – Navigation, regulated by International Convention on the Training and Certification of Personnel of Fishing Vessels and Watchkeeping (1995). The scientific novelty of the research is in the fact that the qualification indicators of specialists in maritime professions, in particular, navigators, are theoretically analyzed. The importance of communication skills for the implementation of navigation and management of the crew's activities has been determined. For a productive process of building foreign language communication skills in future navigators, it is necessary that we simulate the educational environment, creating conditions for the comprehensive development of the student's personality. The main components of the educational environment modeling process are considered. The examples of the language material of the reference-testing complex for the study of the maritime language in the conditions of teaching a foreign language are presented. It is noted that the use of multimedia training modules «Educational systems and technologies at sea and river» and reference-testing complexes as the main means of organizing the work of future navigators with English-language maritime material provides productivity of teaching a foreign language. It is concluded that the introduction of innovative methods of foreign language teaching, for example, the reference and testing complex for the study of marine English «Standard Phrases», provides teaching effectiveness and an increase in the level of proficiency in a foreign language.

STCW; FOREIGN LANGUAGE; NAVIGATORS; MODELING; EDUCATIONAL ENVIRONMENT; MULTIMEDIA TRAINING MODULE; REFERENCE AND TESTING COMPLEX FOR MARITIME ENGLISH «STANDARD PHRASES»; COMMUNICATION AT SEA

*Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 09.12.2021 принята к публикации 28.12.2021.  
The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 09.12.2021; accepted for publication 28.12.2021*

**Citation:** Spiridonova I.A. Building foreign language communication skills in future navigators by means of modeling educational environment. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 39. P. 35–44. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.03

# Межкультурная и межъязыковая коммуникация

---

Intercultural and interlingual  
communication

*Е.В. Шевчук, Ж.А. Никифорова*

## ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЕ И ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В АВТОМАТИЗИРОВАННОМ ПЕРЕВОДЕ НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

---



**ШЕВЧУК Екатерина Владимировна** – кандидат филологических наук, старший преподаватель Высшей школы сервиса и торговли, Института промышленного менеджмента, экономики и торговли; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.  
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.  
e-mail: ekaterinashevchuk@yandex.ru

**SHEVCHUK Ekaterina V.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.  
Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia.  
e-mail: ekaterinashevchuk@yandex.ru



**НИКИФОРОВА Жанна Александровна** – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы сервиса и торговли Института промышленного менеджмента, экономики и торговли; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.  
Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.  
e-mail: nikiforovash@gmail.com

**NIKIFOROVA Zhanna A.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.  
29, Polytechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia.  
e-mail: nikiforovash@gmail.com

---

В статье рассматриваются вопросы типизации ошибок, с которыми переводчик сталкивается в процессе постредактирования машинного перевода. Постмашинное редактирование или постредактирование, которое обозначается в английском языке аббревиатурой РЕМТ (post-edited machine translation) или МТРЕ (machine translation post-editing), на сегодняшний день стало неотъемлемой частью переводческого процесса. Причина этому – повсеместная практика использования машинного перевода. Огромное количество российских и зарубежных переводческих компаний признает и приветствует его использование. Более того, в настоящий момент набирает популярность профессия постредактора, поскольку зачастую заказчик и сам может осуществить машинный перевод, используя сервисы компаний Google, Yandex, Microsoft, Memsource и др., но не обладает достаточной степенью владения иностранным языком для осуществления постредактирования. В данной статье предпринята попытка категоризации типичных ошибок машинного перевода, с которыми может столкнуться постредактор при работе с научно-публицистическими текстами, а также даны рекомендации по сведению подобного рода ошибок к минимуму.

МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД; ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЕ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА; РЕМТ;  
НЕЙРОННЫЙ ПЕРЕВОД

---

**Ссылка при цитировании:** Шевчук Е.В., Никифорова Ж.А. Постредактирование и типичные ошибки в автоматизированном переводе научно-публицистических текстов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 39. С. 46–54. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.04

**Введение.** Согласно данным исследования Ричарда Уайзмана (Richard Wiseman), профессора психологии британского Университета Хертфордшира, скорость жизни за последние десятилетия растет на 1% в год [14]. Увеличение темпа скорости жизни диктует необходимость увеличивать скорость обмена информацией и, как следствие, скорость перевода текстов с одного языка на другой. Именно поэтому востребованность машинного перевода (МП) повсеместно возрастает.

Так, по данным отчета европейской переводческой отрасли за 2018 год, «более 50% переводческих компаний Европы и переводчиков-фрилансеров подтвердили, что используют МП в той или иной его форме [13], те же данные имеем и по России. Опросы показывают, что более 50 % российских ... переводческих компаний уже используют его в своей практике. Порядка 20 % переводческих компаний планируют начать внедрять эту технологию в свою деятельность в ближайшее время [5].

**Актуальность.** Актуальность исследования обусловлена тем, что хотя нейронный перевод и совершенствуется ежегодно вопрос качества и адекватности подобного перевода не утрачивает своей остроты. Безусловно, для общего понимания смысла переведенного текста иной раз достаточно применить так называемое легкое постредактирование (*light post-editing*). Иными словами, достаточно только слегка отшлифовать результат МП [12]. Чаще приходится прибегать к полному постредактированию (*full post-editing*), а в этом случае ожидания от качества те же, что и при традиционном способе перевода и редактирования. Однако и этот процесс во многом можно автоматизировать, или хотя бы отчасти упростить, используя соответствующие сервисы редактирования текстов,

а кроме того, имея некий «путеводитель» по типичным ошибкам, встречающимся в текстах научно-публицистического регистра.

**Методы.** При проведении исследования была проанализирована актуальная отечественная и зарубежная литература по теме. Определены ключевые особенности постмашинного редактирования, его специфика и отличие от традиционного перевода с последующим редактированием и корректурой. На основе массива из 56 научно-публицистических текстов, проанализированных авторами в рамках деятельности по языковому рецензированию текстов, предпринята попытка классификации типичных ошибок, встречающихся в текстах подобного рода и регистра, а также рекомендаций по их исправлению.

Понимая, на что в первую очередь следует обратить внимание, как заказчик процедуры постмашинного редактирования, так и сам постредактор смогут существенно сэкономить время работы с редактируемым текстом.

**Анализ результатов.** Машинный перевод представляет собой процесс перевода письменных текстов с одного естественного языка на другой с помощью специальной компьютерной программы [2; 4]. Хотя на сегодняшний день качество машинного перевода продвинулось далеко вперед, «вопрос адекватности таких переводов до сегодняшних дней остается актуальной и требующей дальнейшего изучения проблемой» [2].

К безусловным преимуществам машинного перевода относятся:

- экономия времени,
- проста доступа к услуге,
- удобство пользования,
- относительно высокое качество перевода (современные сервисы нейронного

перевода позволяют довольно точно передать смысл переводимого текста),

- большой спектр комбинаций «язык оригинала» – «язык перевода».

Нельзя не упомянуть и о недостатках, среди которых

- необходимость редактирования текста перевода для обеспечения высокого качества,

- интерференция синтаксиса языка оригинала в язык перевода, что затрудняет понимание изложенного или вовсе препятствует этому,

- лексико-семантические и морфологические ошибки,

- орфографическая, речевая, стилистическая и т. п. ошибка автора в языке оригинала игнорируется в процессе машинного перевода (то, что легко увидит и исправит человек, машина примет как данность согласно принципу GIGO (garbage in – garbage out),

- и некоторые другие.

Уже упомянутый ранее нейронный автоматический перевод, годом появления которого считается 2016, это именно то, что предлагают пользователям сервисы компаний Google, Яндекс, Microsoft и ПРОМТ.

Основываясь на модели переводных соответствий и на результатах эмпирических исследований, А. Семенов делит все ошибки компьютерного перевода на 2 большие группы [2; 6]:

- ошибки автоматического анализа (лексические, морфологические, синтаксические, текстовые);

- ошибки автоматического синтеза (текстовые, семантические, синтаксические, морфологические, лексические).

Так, например, к ошибкам лексического анализа можно отнести появление в выходном тексте непереведенных или некорректно переведенных слов. Это может быть связано с неполнотой словаря автоматизированной системы перевода, с ошибочным разрешением лексической омонимии и полисемии, а равно и с человеческим фактором: наличием орфографических ошибок или опечаток во входном тексте [8].

К ошибкам морфологического анализа относятся ошибки нарушения согласования и управления, что может быть вызвано неправильной работой не только морфологического, но и синтаксического, а также семантического блоков [8]. Примером могут служить неправильно заданное падежное управление [8], неверное согласование категорий числа, лица, рода.

Ошибками синтаксического анализа следует считать неправильное или неполное определение синтаксической структуры входного предложения, что ведет к неправильному синтезу выходного предложения [8].

За процедурой автоматического анализа следует этап автоматического синтеза. Здесь, как и при автоматическом анализе, системы допускают ряд ошибок. Наиболее распространенными является нарушение порядка слов в выходном тексте, а также упущение глагола-связки в составе именного сказуемого (Nominal predicate). Что касается ошибок морфологического синтеза, то к ним можно отнести неправильное употребление форм глаголов, в том числе видовременных, если перевод осуществляется на английский язык, ошибочное согласование подлежащего и сказуемого, некорректный синтез слов, принадлежащих к различным частям речи [8].

К сожалению, авторам данной статьи не представляется возможным привести конкретные примеры ошибок анализа, по причине отсутствия оригиналов исследуемых текстов. По этой причине приведем лишь некоторые примеры ошибок синтеза:



Таблица 1

## Ошибки синтеза

Ошибка:	Отредактированный текст:
<i>Морфологическая ошибка</i> The authors believe that the concept and essence of an organization's innovation ecosystem comes from digital transformation.	The authors believe that the concept and essence of an organization's innovation ecosystem come from digital transformation.
<i>Синтаксическая ошибка</i> In the Russian Federation_, the site «counterparty.no», which contains links to official and private resources that allow you to check (both for a fee and for free) various information about legal entities and individuals. The proposed in the article an integrated approach to the use of digital technologies at all stages of supply management in procurement logistics...	In the Russian Federation it is the site «counterparty.no», which contains links to official and private resources that allow you to check (both for a fee and for free) various information about legal entities and individuals. The integrated approach, that is proposed in the article, is aimed at the use of digital technologies at all stages of supply management in procurement logistics...

Лексико-грамматические ошибки в таких случаях возникают, как правило, на основе неправильного выбора определенных (одного или нескольких) параметров из множества [1], а синтаксические трудности – результат языковой интерференции при переводе текста [2]. П.Н. Хроменков отмечает, что «неправильная работа системы на этапе анализа и некорректное разрешение неоднозначностей ведут ... к появлению ошибок на этапе синтеза» [8].

Таким образом, как ошибки анализа, так и ошибки синтеза следует рассматривать системно, в том числе с привлечением дополнительных сведений о работе тех или иных алгоритмов перевода на каждом языке системы [8].

Тот факт, что машинный перевод используется все шире и активнее, привел к появлению новой профессии на переводческом рынке – постредактор машинного перевода. Цель постредактирования машинного перевода (postediting, РЕМТ) – довести выполненный машиной перевод до приемлемого качества, тем самым сэкономив время. От простого редактирования постредактирование отличается именно тем, что во втором случае перевод выполняется машиной, а далее редактуру выполняет человек, а в первом случае – как на

этапе перевода, так и на этапе редактирования задействованы люди [7]. Согласно данным отчета европейской переводческой отрасли от 2018 года, 37 % европейских переводческих компаний сообщают об увеличении доли использования РЕМТ в своей практике, а ещё 17 % заявляют, что намерены начать практиковать этот вид деятельности в ближайшее время [5; 7].

Следует отметить, что не всегда машинный перевод увеличивает скорость работы, ведь постредактирование перевода низкого качества займет больше времени, чем сам процесс перевода. Именно поэтому ассоциация TAUS (Translation Automation User Society) также выделяет цель постредактирования и задачу постредактора. Цель – сделать текст понятным реципиенту. Задача – улучшить результат МП с минимальным количеством усилий за минимальное количество времени [5]. Ключевым словом в данном случае становится «минимальное».

Еще один важный момент – уровень подготовки постредактора, зависящий и от уровня знаний испытуемого в конкретной предметной области, и от общих навыков работы с текстом, и от предыдущего опыта постредактирования, и от навыков работы с инструментами постредактирования [7; 9]. В ходе исследований были выявлены важ-

ные критерии эффективности постредактирования, к которым относятся:

1. предыдущий опыт,
2. соблюдение рекомендаций для постредактирования,
3. ориентация на качество, соответствующее цели перевода [10].

Остановимся подробнее на втором и третьем пунктах. Одной из действенных рекомендаций может стать ведение процесса постредактирования с учетом выявленной типологии ошибок. Что касается ориентации на качество, соответствующее цели перевода, стоит помнить о тех случаях, когда цель – добиться приемлемого, а не идеального качества перевода. Тем не менее, в иных случаях перевод должен соответствовать профессиональному переводу, выполненному человеком. Как раз таким случаем является перевод научно-публицистических текстов, особенно публикуемых в серьезных изданиях мирового уровня, поскольку такого рода тексты являются «имиджевым» продуктом не только для автора, но и для организации, которую он представляет.

С целью определения типологии ошибок в рамках процедуры языкового рецензирования были проанализированы 56 научно-публицистических текстов. Это

были статьи, присланные на конференцию GDTM-21, состоявшейся 29 и 30 сентября 2021 года в Санкт-Петербургском политехническом университете. Рабочий язык конференции – английский, так что все тексты переводились на английский язык. Мы не можем однозначно утверждать, что языком оригинала в каждом случае был русский, поскольку в числе соавторов нередко заявлены иностранные исследователи, равно как и утверждать, что статьи писались на русском языке и только потом переводились на английский, однако, в подавляющем большинстве случаев это были именно русскоговорящие коллеги и текст оригинала статьи изначально был написан на русском языке. Машинный перевод был в той или иной мере использован для перевода всех присланных трудов. Авторы признают, что машинный перевод существенно облегчает задачу, хотя бы даже и тем, что текст на английском языке не приходилось набирать на клавиатуре (что уже существенно экономит время).

Рассмотрим, какие ошибки оказались наиболее частотными. Для подсчета мы воспользовались корректорским онлайн сервисом Grammarly, в основе работы которого лежит искусственный интеллект.

Таблица 2

**Наиболее частотные ошибки. Артикли**

Тип ошибки	Кол-во
Пропущенный / избыточный артикль	136

Таблица 2

**Наиболее частотные ошибки. Артикли. Примеры**

Исходный вариант	РЕМТ вариант
The term first appeared in 2006, in _ Renault-Nissan case, as _ cost-effective, quick solution under limited resources.	The term first appeared in 2006, in <b>the</b> Renault-Nissan case, as <b>a</b> cost-effective, quick solution under limited resources.
The most important aspects of digitalization in _ mechanical engineering area are summarized to the categories.	The most important aspects of digitization in <b>the</b> mechanical engineering area are summarized into categories.
Calculations of the digitalization level applied to three regions of _ Russian Federation namely _ Komi Republic, Murmansk, and Arkhangelsk Regions.	Calculations of the digitalization level applied to three regions of <b>the</b> Russian Federation namely <b>the</b> Komi Republic, Murmansk, and Arkhangelsk Regions.

Отсутствие категории артикля в русском языке представляет собой особую сложность для носителей русского языка.

Таблица 3

**Наиболее частотные ошибки. Пунктуация**

Тип ошибки	Кол-во
Пунктуационные ошибки при использовании запятых.	73

Отметим, что пунктуационные правила расстановки запятых в английском языке существенно проще, чем в русском. Довольно часто в сложных предложениях запятая не нужна. Однако, есть и такие случаи, когда запятая нужна в английском варианте, при этом в русском переводе ее нет. Это касается так называемой «оксфордской» или «гарвардской» запятой, используемой в английском языке перед союзом (обычно *and* или *or*, а также *not*), перед последним пунктом в списке из трёх или более элементов. Лингвисты спорят о ее обязательности, но большинство автоматизированных систем проверки орфографии и пунктуации (т. н. спеллчекеры), рекомендуют ставить ее.

Таблица 3

**Наиболее частотные ошибки. Пунктуация. Примеры**

Исходный вариант	РЕМТ вариант
Participants already know, what they're going to work on, but did not suspect what may be the solution.	Participants already know_what they're going to work on but did not suspect what may be the solution.
Thus_it becomes possible not to overlook the information about the status of workplaces, equipment and service department operations.	Thus, it becomes possible not to overlook the information about the status of workplaces, equipment, and service department operations.

Таблица 4

**Наиболее частотные ошибки. Знаки кавычек**

Тип ошибки	Кол-во
Пунктуационные ошибки при употреблении кавычек и цитат	68

В американском и британском вариантах английского допускается использование одинарных и двойных кавычек. По две стороны океана правила немного различаются. Так, в американском английском двойные кавычки используются в первую очередь, а одинарные кавычки используются как вторые при цитировании внутри цитаты. В британском английском – наоборот. Но кавычки-«елочки» не используются ни в одном из вариантов английского.

Таблица 4

**Наиболее частотные ошибки. Знаки кавычек. Примеры**

Исходный вариант	РЕМТ вариант
«What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted?»	‘What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted?’
The United States is considered the «birthplace of downshifting», respectively, it is here that the movement has developed the fastest – in 1995, 28% of the population of America considered themselves downshifters	The United States is considered the ‘birthplace of downshifting’, respectively, it is here that the movement has developed the fastest – in 1995, 28% of the population of America considered themselves downshifters
In Russia, the first references to downshifting as a «depression of millionaires» began to appear in 2004, mostly in the well-known business media.	In Russia, the first references to downshifting as a ‘depression of millionaires’ began to appear in 2004, mostly in the well-known business media.

Что касается синтаксических ошибок, была выявлена одна довольно интересная закономерность: хотя нейронный перевод развивается стремительно, но его уровень еще недостаточен, чтобы избежать языковой интерференции. Интересно, что на общее понимание смысла это кардинальным образом не влияет, скорее, является фактором «имиджевого» уровня.

Наиболее часто мы наблюдаем случай языковой интерференции русского синтаксиса на английский язык.

Таблица 5

**Языковая интерференция. Примеры**

Исходный вариант	РЕМТ вариант
Under the potential in the context of this study, we mean the socio-economic potential that unites public relations with the process of forming and using economic benefits.	In the context of this study, the potential is understood as the socio-economic potential uniting the public relations with the process of forming and using economic benefits.
The panel indicators that we have chosen – characteristics of the socio-economic security of the region, on the basis of which we will draw a conclusion about the level of regional economic security, are presented in Table 1.	The panel indicators that we have chosen show the characteristics of the socio-economic security of the region. These are presented in Table 1 and will enable us to decide on the level of regional economic security.
The most important aspects of digitization in mechanical engineering area summarized to the categories.	The most important aspects of digitization in the mechanical engineering area are summarized into categories.

Формат журнальной статьи не позволяет подробно осветить стилистические неточности при переводе и постредактировании научно-публицистических текстов, возможно, это станет материалом для дальнейших исследований.

**Выводы.** Машинный перевод стал частью ежедневной практики не только профессиональных переводчиков, но и тех,

кто регулярно осуществляет коммуникацию на иностранном языке: исследователей, бизнесменов, учащихся, проходящих обучение в зарубежных вузах.

Машинный перевод позволяет существенно сэкономить время и, в целом, современные системы нейронного перевода прекрасно справляются с задачей передачи общего смысла сообщения. Однако, они еще не достигли того уровня совершенства, когда участие человека из переводческого процесса полностью исключается. Именно по этой причине сегодня набирает популярность профессия постредактора: человека, который «доводит перевод до приемлемого уровня».

Во избежание ошибок анализа и синтеза текста, для получения более качественного результата и сокращения времени, которое впоследствии будет затрачено на постредактирование, рекомендуется провести предварительную работу с исходным текстом. Убедитесь, что в исходном тексте отсутствуют опечатки, орфографические и лексико-грамматические ошибки. Удостоверьтесь, что текст логичен, трактовка слов и словосочетаний однозначна. Упростите синтаксис и пунктуацию, поскольку в языке перевода действуют иные правила. Да, сегодняшний уровень развития систем нейронного перевода нередко перестраивает синтаксис в соответствии с правилами языка перевода, но не в том случае, когда предложение перегружено придаточными конструкциями.

Осуществляя постмашинное редактирование обратите особое внимание на отсутствие артиклей и пунктуацию, поскольку именно эти ошибки являются наиболее частотными при машинном переводе русскоязычных научно-публицистических текстов на английский язык.

Языковая интерференция синтаксиса исходного языка на язык перевода не всегда ведет к искажению смысла, но может затруднить понимание, тем самым сказав-

шись на имидже исследователей. Научно-публицистические тексты в английском, в отличие от русского языка, не изобилуют сложными предложениями. Наоборот, для английских текстов такого рода характер-

но преобладание простых предложений. Следует принимать во внимание данный фактор при подготовке текстов к машинному переводу и в процессе последующего постредактирования.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Байтин А.** Поиск и машинный перевод // Российские интернет технологии: материалы профессиональной конференции веб-разработчиков 25–26 апреля. – М., 2011. [Электронный ресурс]. <https://searchengines.guru/ru/articles/9566>
2. **Гритчин, А.Б., Дворак Е.В.** Компьютерный перевод: качество и типичные ошибки // Молодежный вестник ИрГТУ. 2020. Т. 10. № 1. С. 152-156.
3. **Кочеткова Н.С., Ревина Е.В.** Особенности машинного перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-2. С. 106-109. ISSN 1997-2911.
4. **Марчук Ю. Н.** Проблемы машинного перевода. М.: Наука, 1983. 201 с.
5. **Нечаева Н.В., Светова С.Ю.** Постредактирование машинного перевода как актуальное направление подготовки переводчиков в вузах // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 25. С. 64–72. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.25.07
6. **Семенов А.Л.** Современные информационные технологии и перевод: учебное пособие.– М.: Академия, 2008. 224 с. ISBN: 978-5-7695-4459-0
7. **Худяков Н.А.** Постредактирование машинного перевода: теоретические аспекты // Филологический аспект. 2019. №1 (45). С. 232-239. eISSN: 2412-8953
8. **Хроменков П.Н.** Анализ и оценка эффективности современных систем машинного перевода : автореф. дисс....канд. филол. – 10.02.21. – М., 2000. – 28 с.
9. **Koby, G.S. (2001).** Editor's introduction. In Krings, H.P. *Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-editing Processes*, Kent State University Press, pp.1-23
10. **Koponen Maarit.** Is machine translation post-editing worth the effort? A survey of research into post-editing and effort. – University of Helsinki. *The Journal of Specialised Translation*. Issue 25. January 2016. [Online] URL: [http://www.jostrans.org/issue25/art\\_koponen.pdf](http://www.jostrans.org/issue25/art_koponen.pdf)
11. **Temnikova Irina** Cognitive Evaluation Approach for a Controlled Language Post-Editing
12. Experiment. Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation. European Language Resources Association (ELRA). – 2010. [Online] URL: [https://www.researchgate.net/publication/220746821\\_cognitive\\_evaluation\\_approach\\_for\\_a\\_controlled\\_language\\_post-editing\\_experiment](https://www.researchgate.net/publication/220746821_cognitive_evaluation_approach_for_a_controlled_language_post-editing_experiment)
13. PEMT [Online] URL: <https://pemt.ru/pemt/>.
14. 2018 Language Industry Survey – Expectations and Concerns of the European Language Industry [Online] URL: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017\\_language\\_industry\\_survey\\_report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017_language_industry_survey_report_en.pdf)
15. В городах скорость жизни растет на один процент в год [Online] URL: <https://lenta.ru/news/2007/05/02/speed/>.

### REFERENCES

1. **Bajtin A.** Poisk i mashinnyj perevod // Rossijskie internet tehnologii: materialy professional'noj konferencii veb-razrabotchikov 25–26 apr. 2011. Moskva, [Jelektronnyj resurs]. <https://searchengines.guru/ru/articles/9566>
2. **Gritch A.B., Dvorak E.V.** Computer Translation: Quality and Common Mistakes. *Young Researchers' Journal of ISTU*. 2020. Vol.10. No 1. P. 152-156
3. **Kochetkova N.S., Revina E.V.** Osobennosti mashinnogo perevoda // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. No 6-2(72). P. 106-109. ISSN 1997-2911.
4. **Marchuk Ju.N.** Problemy mashinnogo perevoda. M.: Nauka, 1983. 201 s.
5. **Nechaeva N.V., Svetova S.Y.** Post-Editing Machine Translation as a New Activity for Teaching Translation at Universities. *Teaching Methodology in*

*Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 25. P. 64–72. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.25.07

6. **Semenov A.L.** Sovremennye informacionnye tehnologii i perevod: uchebnoe posobie. – M.: Akademija, 2008. 224 c. ISBN: 978-5-7695-4459-0

7. **Khudiakov N. A.** Machine translation post-editing: theoretical aspect. *Filologicheskij aspekt*. 2019. No 1 (45). P. 232-239. eISSN: 2412-8953

8. **Hromenkov P.N.** Analiz i ocenka jeffektivnosti sovremennyh sistem mashinnogo perevoda : avto-ref. diss...kand. filol. – M., 2000. – 28 s.

9. **Koby, G.S.(2001)** Editor's introduction. In Krings, H.P. *Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-editing Processes*, Kent State University Press, pp: 1-23

10. **Koponen Maarit.** Is machine translation post-editing worth the effort? A survey of research into post-editing and effort. – University of Helsinki. *The Journal of Specialised Translation*. Issue 25.

January 2016. [Online] URL: [http://www.jostrans.org/issue25/art\\_koponen.pdf](http://www.jostrans.org/issue25/art_koponen.pdf)

11. **Temnikova Irina.** Cognitive Evaluation Approach for a Controlled Language Post-Editing Experiment. Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation. European Language Resources Association (ELRA). – 2010. [Online] URL: [https://www.researchgate.net/publication/220746821\\_cognitive\\_evaluation\\_approach\\_for\\_a\\_controlled\\_language\\_post-editing\\_experiment](https://www.researchgate.net/publication/220746821_cognitive_evaluation_approach_for_a_controlled_language_post-editing_experiment)

12. PEMT [Online] URL: <https://pemt.ru/pemt/>.

13. 2018 Language Industry Survey – Expectations and Concerns of the European Language Industry [Online] URL: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017\\_language\\_industry\\_survey\\_report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017_language_industry_survey_report_en.pdf)

14. V gorodah skorost' zhizni rastet na odin procent v god [Online] URL: <https://lenta.ru/news/2007/05/02/speed/>.

**Shevchuk Ekaterina V., Nikiforova Zhanna A. Post-editing and typical mistakes in the computer-aided translation of academic, scientific, and journalistic texts.** The article deals with typical errors in editing a computer-aided translation (CAT). Post-machine editing or post-editing (PEMT – post-edited machine translation or MTPE – machine translation post-editing) has now become an integral part of the translation process. The reason for this is the widespread practice of using computer-aided translation. A great deal of Russian and foreign translation companies recognize and welcome the use of CAT. Moreover, the job of post-editor is now gaining popularity, since the customer himself can often carry out computer-aided translation using the services of Google, Yandex, Microsoft, Memsources, etc., but does not have a sufficient degree of knowledge of a foreign language to perform post-editing. We have tried to categorize typical machine translation errors that a post-editor may encounter when working with academic, scientific, and journalistic texts, and provide recommendations for minimizing the number of such errors.

COMPUTER-AIDED TRANSLATION; CAT; POST-EDITED MACHINE TRANSLATION; PEMT; NEURAL MACHINE TRANSLATION; NMT-GENERATED TRANSLATION

*Статья поступила в редакцию 03.11.2021; одобрена после рецензирования 12.12.2021 принята к публикации 28.12.2021.  
The article was submitted 03.11.2021; approved after reviewing 12.12.2021; accepted for publication 28.12.2021*

---

**Citation:** Shevchuk E.V. Nikiforova Zh.A. Post-editing and typical mistakes in the computer-aided translation of academic, scientific, and journalistic texts. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 39. P. 46–54. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.04

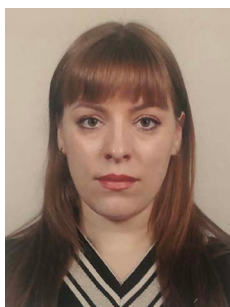
Вузовская практика

---

Higher education practice

*М.А. Гайдукова*

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ АВИАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ВОСПРИЯТИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ



**ГАЙДУКОВА Мария Александровна** – старший преподаватель кафедры «Языковая подготовка» (2011-2019); Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации.  
ул. Пилотов, 38, Санкт-Петербург, 196210, Россия;  
e-mail: sseleman@yandex.ru.

**GAIDUKOVA Maria A.** – St. Petersburg State University of Civil Aviation (2011-2019);  
Pilots, 38, St. Petersburg, 196210, Russia; e-mail: sseleman@yandex.ru

---

Целью исследования является выявление языковых трудностей и обоснование использования способов и приёмов, направленных на их устранение в процессе работы с профессионально ориентированными аудиозаписями монологических высказываний и диалогов в обучении студентов авиационного вуза. Объектом исследования является профессионально ориентированные аудиоматериалы, предмет исследования – основные способы и приёмы для понимания профессионально ориентированного текста на слух. Новизна и практическая значимость полученных результатов исследования заключаются в том, что профессионально ориентированный текст авиационной тематики до настоящего времени не рассматривался в качестве базиса для дальнейшего изучения фразеологии радиообмена и не учитывался в качестве необходимого звена для построения горизонтальных и вертикальных междисциплинарных связей в учебном процессе, способствующих интенсификации изучения радиотелефонной связи. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности повышения скорости освоения учебного материала одной дисциплины путем использования знаний, полученных из смежной дисциплины посредством постепенного усложнения предоставляемого аудиоматериала. В результате этого у студентов снижается уровень стресса во время прослушивания диалогов и повышается уверенность при переводе и составлении диалогов и монологических высказываний по конкретно заданным ситуациям. Продуктивность освоения нового языкового материала при этом увеличивается.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕКСТ; СТУДЕНТ АВИАЦИОННОГО ВУЗА; ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ; РАДИООБМЕН; ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ; ОТБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ И ДИАЛОГОВ; АУДИОВАНИЕ, ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ

---

**Ссылка при цитировании:** Гайдукова М.А. Обучение студентов авиационного профиля восприятию англоязычной речи // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 39. С. 56–66. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.05

---

**Введение.** Процессы глобализации, которым подвержено современное общество, непрерывно выдвигают новые требования к специалистам всех отраслей, формируя запрос на профессионалов, обладающих новыми знаниями и компетенциями. Классическое образование видоизменяется, концепция LLL (Life Long Learning) или



«образование в течение всей жизни» в настоящее время стала современной тенденцией развития образования во всем мире и объективной закономерностью и необходимостью для целостного развития человека как личности, как профессионала на протяжении всей его жизни [1: 124]. Высокий спрос на новых специалистов стал причиной появления методик, позволяющих подготовить специалистов в максимально сжатые сроки. Такие методики получили название интенсивных. В частности, в авиационной отрасли, подобная языковая подготовка ставит своей целью овладение навыками, необходимыми для осуществления коммуникации в различных контекстах авиационной деятельности [2: 91].

Представители различных специальностей (инженеры, музыканты, художники и многие другие) могут осуществлять свою профессиональную деятельность, не вступая в устную коммуникацию или коммуникацию вообще. Для них английский язык и общение на нем не являются принципиальными условиями осуществления профессиональной деятельности, это только условия их «функциональной грамотности» как современных специалистов [3: 120]. Основное отличие обучения английскому языку будущих авиадиспетчеров от обучения студентов других специальностей состоит в том, что английский для них не только язык профессионального общения, но и вообще единственное средство осуществления профессиональной деятельности [4: 420].

Немаловажным аспектом является то, что с 2008 года одним из главных условий успешного выполнения задач, связанных с профессиональной деятельностью авиадиспетчера, является осуществление радиообмена на английском языке. В связи с этим, очевидно, что основной целью языкового образования в авиационном вузе является развитие иноязычной компетен-

ции обучающихся. В процессе осуществления коммуникации с пилотом задействованы только два канала восприятия информации: зрительный и слуховой что, в свою очередь, является одной из причин возникновения инцидентов, связанных с неправильным пониманием команд или докладов. [5: 403]. Поскольку ведущая роль во время осуществления радиообмена между авиадиспетчером и пилотом отводится говорению и аудированию, в процессе обучения студентов авиационных вузов профессионально ориентированному английскому языку с применением интенсивных методик, необходимо учитывать ряд психологических особенностей, которые присущи этим видам речевой деятельности.

Зрительное восприятие принято считать важным критерием понимания слов и предложений на слух. Вследствие слухомоторной реакции, воспринимая речь собеседника, слушатель параллельно воспроизводит услышанное в виде внутренней речи. Когда собеседник имеет возможность зрительно наблюдать за органами речи партнера в процессе общения (его мимикой, артикуляцией, положением губ), процесс понимания речи участника коммуникации упрощается [6: 64]. Подчеркнем, студентов авиационных вузов следует обучать аудированию, принимая во внимание дальнейшие условия их работы, где они не смогут видеть собеседника, и, помимо отсутствия зрительной опоры, будут находиться в условиях постоянного внутреннего напряжения, вызванного ежеминутно меняющейся воздушной обстановкой, необходимостью в коммуникации сразу с несколькими бортами для обеспечения безопасности полетов даже в штатном режиме и т. д.

Задача преподавателя заключается не только в том, чтобы помочь студенту освоить искусственно созданный язык

фразеологии радиообмена, но и уметь адекватно реагировать на возможные нестандартные ситуации на английском языке, при этом полностью контролируя свое эмоциональное состояние. Поскольку коммуникация на английском языке для студентов авиационных вузов сама по себе является неким фактором стресса, преподавание профессионально ориентированного языка в условиях интенсивной подготовки специалистов необходимо осуществлять таким образом, чтобы максимально проработать все языковые ситуации, которые могут послужить барьером для освоения нового лексического и грамматического материала, препятствующих говорению.

Студенты авиационных специальностей испытывают немало сложностей в процессе овладения иностранным языком, причем в большей степени это касается именно навыков аудирования, так как сообщения пилотов и авиадиспетчеров содержат огромное количество информации, выраженной в числах и буквенных кодах (скорость, направление, давление, градусы и пр.). При этом, для того чтобы правильно и своевременно отреагировать на то или иное сообщение, пилот или авиадиспетчер должен понять принятое сообщение на сто процентов, не упустив ни малейшей детали, ведь неправильно понятое сообщение в работе пилотов и диспетчеров может иметь катастрофические последствия.

Согласно учебной программе, во время обучения в вузе, будущие авиационные специалисты изучают такие дисциплины как разговорный английский язык, профессионально ориентированный английский язык и фразеология радиообмена на английском языке. Овладение всеми тремя аспектами крайне важно для успешного выполнения профессиональных задач, а в условиях интенсивного обучения необходимо преподавать эти дисциплины с учетом их тесной взаимосвязи.

**Целью исследования** является разработка интенсивной методики обучения студентов авиационного вуза аудированию посредством снятия фонетических, лексических и грамматических трудностей при разговоре на профессионально ориентированные темы и во время ведения радиообмена применяемого в стандартных и нестандартных ситуациях.

Статистика авиапроисшествий, вызванных низким уровнем владения иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации, убеждает в необходимости разработки актуальной методики для обучения английскому языку студентов авиационных вузов с учетом психологических особенностей их работы. На наш взгляд, необходимо уделить особое внимание обучению говорению и аудированию в условиях иноязычного общения посредством специально разработанных упражнений.

Поставленная цель определяет следующие задачи исследования: проведение теоретического анализа проблемы аудирования в психологической и методической литературе, определение роли и места аудирования в подготовке будущих диспетчеров, рассмотрение сущностных характеристик аудирования, его понятийного аппарата, языковых особенностей аудиотекста, а также основных трудностей понимания иноязычной речи на слух, и выявления способов их преодоления. Необходимо разработать и применить на практике систему упражнений обучения студентов, учитывая особенности профессионально ориентированного английского языка, языка фразеологии радиообмена и, так называемого, plain English (английского языка, используемого в повседневной жизни).

**Материалом исследования** послужили профессионально ориентированные тексты и диалоги, основанные на правилах веде-

ния фразеологического радиообмена на английском языке за время осуществления коммуникации *земля-воздух* между пилотом и авиадиспетчером.

**Методы исследования:** в процессе исследования нами была проведена работа по изучению и анализу педагогической, методологической, психологической литературы, а также по обобщению педагогического опыта по выбранной теме.

**Обзор литературы.** Несмотря на то, что для осуществления радиообмена международной организацией ИКАО был разработан специальный язык, до сих пор происходят ситуации, при которых диспетчеры и пилоты допускают ошибки при его использовании. Зачастую неправильно интерпретированный смысл услышанных фраз, обусловленный помехами на радиочастоте, особенностью диалекта говорящего, скоростью произнесения фразы или небрежным использованием стандартных выражений приводит к ситуациям, угрожающим безопасности полета.

Работа авиадиспетчера непосредственно связана с умением воспринимать информацию на слух, интерпретировать ее и адекватно реагировать на то или иное высказывание. Термин «аудирование» используется в методике сравнительно недавно и противопоставляется термину «слушание». Если «слушание» обозначает акустическое восприятие звукоряда, то понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи [7: 41]. Аудирование – это активный вид речевой деятельности, во время которого происходит напряженная работа всех психических и умственных процессов.

Зачастую для диспетчера и пилота английский язык является иностранным, а, следовательно, он будет подвержен влиянию интонации и произношению некото-

рых звуков, которые присутствуют в родном языке. Среди компонентов интонации и просодии выделяют следующие физические свойства речи: число колебаний и высота основного тона, производимая энергия, громкость, тембр, ударение, длительность, паузы, ритм и темп речи. Помимо этих свойств, звучащая речь характеризуется индивидуальными особенностями голосов, тембров, дикцией говорящих, четкостью артикуляции, выразительностью и качеством произнесения ими звуков [8: 156].

Специфической особенностью средств обучения языку радиообмена студентов авиационных вузов будет их подлинная аутентичность, неадаптированность для учебных целей. Заметим, что для обучения представителей других специальностей допустимо использование искусственно созданных текстов, аутентичных по степени сохранения характеристик «естественного речевого произведения» [9: 22-23], в то время как для обучения будущих авиадиспетчеров подлинная аутентичность применяемых аудиоматериалов является необходимостью, так как она отображает реальные условия радиообмена [4: 421]. Несмотря на закрепленные в документах клише фразеологии, на выдвигаемые требования и правила ведения радиообмена, язык радиообмена на практике «работает» по законам естественного языка.

Так, в работе К.Л. Симантьевой, проводился анализ частотности нарушений форм предписанной фразеологии в условиях реальной «живой» радиосвязи, в результате которого было выявлено, что формы языковых и речевых единиц даже в самых частотных ситуациях радиообмена сохраняются только в 30% случаев. В остальных случаях их формы меняются на всех языковых уровнях (даже на фонетическом), сохраняя при этом единство содержания. В связи с этим, во время отбора языкового материала для обучения аудированию сле-

дует учесть эту особенность практического языка радиообмена. При отборе аутентичных диалогов нужно учесть, что при аудировании важно слушать как мужские, так и женские голоса.

По мнению психологов, если студенты постоянно слушают только речь своего преподавателя, они привыкают к его голосу, и возможность понять другого говорящего будет для них мала [10: 43]. После усвоения нормативных единиц языка радиообмена необходимо ознакомить студентов с примерами использования частотных и нечастотных отклонений от нормы, что позволит им в дальнейшем развивать необходимые навыки и умения понимания речи пилота на слух, включая навыки языковой догадки. Преподаватели должны быть готовы к обучению разновидностям языка радиообмена: понимать их специфику и правила употребления, знать минимумы предписанных частотных и нечастотных речевых средств, характерных для конкретной речевой ситуации, владеть этими средствами и на английском, и на русском языках [4: 422]. Объем и качество отобранного языкового материала должны обеспечивать возможность формирования у студентов авиационных вузов необходимых коммуникативных способностей и компетенций для ведения безопасного радиообмена.

**Результаты.** Во время обучения студент воспринимает иноязычную речь таким образом, каким ее преподносит русскоязычный преподаватель: он привыкает к определенному темпу, акценту и интонации, видит жестикуляцию что, в свою очередь, усиливает языковую догадку. Однако при переходе к аутентичным записям, при отсутствии визуального канала восприятия информации, обучаемый испытывает стресс, теряется и, вследствие этого, либо вообще не воспринимает сообщение, либо

понимает отдельные его фрагменты. Во время исследования нами был проведен эксперимент по проверке эффективности предложенной нами методики по формированию умений и навыков аудирования у студентов авиационного вуза, изучающих английский язык, с применением целого ряда заданий [11;12;13], направленных на понимание как учебных, так и аутентичных диалогических и монологических высказываний.

Проанализировав полученные данные, а также сравнив их при определении уровня развития навыков аудирования, мы пришли к выводу, что у большинства студентов уровень восприятия на слух профессионально ориентированных текстов значительно улучшился, что сократило количество предъявлений диалогов во время прослушивания, и, вместе с тем, позволило обработать больший объем аудиоматериала. Вследствие этого, мы доказали опытным путем, что использование предложенной нами системы упражнений, направленных на снятие языковых трудностей у студентов технических вузов при работе с аудированием повышает эффективность обучения английскому языку.

**Дискуссия.** Изучение иностранного языка (ИЯ) в авиационном вузе состоит из освоения трех программ: *разговорный английский язык с акцентом на разговорные формулы и общую грамматику, профессионально ориентированный английский язык (авиационный английский) с акцентом на лексику и фразеология радиообмена на английском языке с акцентом на разнообразные ситуации, которые могут произойти в любую из фаз полета.* В связи с этим необходимо, во-первых, показать студентам взаимосвязь между этими тремя дисциплинами, во-вторых, посредством изучения каждой из них, постепенно снимать грамматические и лексические трудности,

снижая тем самым уровень стресса, который возникает во время работы с радиообменом. Это касается понимания смысла высказывания и осуществления коммуникации на английском языке.

На начальном этапе обучения аудированию, имитирующему реальные условия радиообмена, безусловно, следует обратить внимание на восприятие студентами монологических высказываний на профессиональные темы. В условиях авиационного вуза на начальном этапе обучения принцип наглядности проявляется в специальном использовании символических опор с целью лучшего понимания, усвоения и применения полученной информации в речевой деятельности студентов. На данном этапе зрительная опора имеет место только там, где есть цифры, даты, имена собственные, а в дальнейшем целесообразно использование так называемых ментальных карт. Предъявление текста после прослушивания осуществляется с целью контроля понимания.

На начальном этапе допускается двукратное прослушивание текста [14: 81]. По мнению В.В. Решетниковой, для достижения высокого уровня навыка аудирования, обучающийся должен обладать так называемым словарем аудирования, равным приблизительно 6 тыс. словарных единиц. Это особый вид словаря, знание которого реализуется за счет не только реально знакомых, исходных слов, но и за счет знаний правил словообразования, изучению которых следует уделить отдельное внимание [15: 333]. Кроме индивидуальных слов, студентам поможет в этом процессе знание о так называемых шаблонных выражениях или сборных лексических блоках «chunks» (traffic circuit, short circuit, fire engine, engine fire, black ice, clear air turbulence), а также аббревиатур, которые широко используются в профессионально ориентированных текстах.

Работа с текстом в формате аудирования предполагает выполнение ряда упражнений, которые условно подразделяются на предтекстовые упражнения, упражнения, выполняемые во время прослушивания текста и послетекстовые упражнения. Целью предтекстовых упражнений является облегчение последующего прослушивания. Данный вид упражнений формирует языковую догадку [16: 290].

При изучении авиационной тематики студенты получают картинку или фотографию с каким-либо авиационным происшествием и пытаются описать ее, попробовав догадаться, что произошло. После того, как студенты описали картинку, они прослушивают описание той же картинки из аудиочтебника. С помощью данного вида упражнений можно активизировать словарный запас студента в пределах данной темы, снять лексические и языковые трудности, а также психологическое напряжение перед прослушиванием радиообмена. Для создания условий небольшого стресса (мозгового штурма), можно предложить студентам описывать картинку по цепочке до тех пор, пока повествование не прервется или максимально детально описать картинку в строго отведенный промежуток времени, подсчитывая при этом количество лексических единиц, относящихся к профессиональной тематике.

Упражнения, выполняемые во время прослушивания (While Listening), чаще всего нацелены на извлечение какой-то отдельной интересующей нас информации. Здесь проверяется умение обучающихся ориентироваться в аудиотексте, понимать, в какой части текста искать интересующую их информацию, соотносить печатную информацию и информацию звучащую, быстро искать нужный отрывок, так как часто такого плана задания даются так, что в печатном виде часть информации пропущена. Это может быть заполнение таб-

лицы с данными или заполнение пропусков в тексте диалога [17: 82].

Если во время аудирования на профессионально ориентированные темы основной акцент будет направлен на проверку знания лексики, то в процессе прослушивания радиообмена, от студента будет требоваться максимально точно воспроизвести информацию, связанную с процедурами полета, эшелонами, командами авиадиспетчера и запросами пилота. Упражнения, выполняемые после прослушивания, нацелены на контроль понимания текста на слух. Это могут быть ответы на общие вопросы, упражнения типа *истинно/ложно* (*true/false*). В данном случае студенты могут получить список вопросов к тексту до прослушивания или после прослушивания. Такой вид упражнений полезен тем, что помогает активизировать мыслительные процессы, приводя студента в состояние определенного психологического возбуждения. При работе с подобными упражнениями очень важно оценить уровень подготовленности студентов, чтобы дать им задание, соответствующее их знаниям, то есть следовать принципу посильности.

Необходимо создать такую ситуацию, при которой данное задание будет успешно выполнено студентами. Это послужит отличной мотивацией для них к выполнению следующих заданий. Если задача будет слишком сложной, это может демотивировать обучающихся. По мере изучения новой лексики, задания можно усложнять. Студенты могут не только прослушивать текст, но и попытаться пересказать его по-английски, что поможет формировать и развивать навыки говорения. Подбирая материал для аудирования, необходимо учитывать время его воспроизведения. Слишком длинный текст затруднит задачу, поэтому если на начальном этапе выполнение этого задания студентам кажется слишком сложным, аудиотекст можно раз-

бивать на отдельные фрагменты длиной 20-30 секунд, постепенно увеличивая их.

На следующем этапе целесообразно вводить более сложные упражнения по аудиотекстам с извлечением более точной информации и определением деталей, таких как ответы, на конкретные вопросы, заполнение пропусков в предложениях, где пропущена информация, которую учащийся должен услышать и потом записать. Необходимо помнить, что степень дробления транскрипта определяется уровнем понимания аудиозаписи. На начальном этапе обучения аудированию слишком мелкое деление текста на фрагменты было бы не совсем верным. Напротив, чем более продвинутый уровень владения ИЯ обучающихся, тем более оправданы усложненные варианты заданий, [18: 229]. После успешной отработки упражнений на подстановку, необходимо развивать навык восприятия и воссоздания диалогов. Как было сказано ранее, диалогические высказывания в профессионально ориентированном английском языке строго регламентированы правилами фразеологии радиотелефонной связи. Задача преподавателя – научить студентов слышать устойчивые слова и выражения и реагировать на них согласно установленным правилам радиообмена.

Как известно, международная организация ИКАО установила минимальный темп речи при осуществлении радиообмена между пилотом и авиадиспетчером равный 100 словам в минуту. Поскольку фразеология радиообмена соответствует определенным фазам полета, на наш взгляд, целесообразно учить студентов фразеологии согласно этим этапам, от простого к сложному [19: 144]. На первом этапе необходимо прослушивать стандартные радиообмены, произносимые в стандартном темпе, при выполнении простейших процедур, предоставляя студентам расшифровку радиообмена с пропусками, затем предоставить подборку диалогов со

стандартными процедурами, но с частотными, а затем и менее частотными отклонениями от нормы (например, войти в запрещенную зону: “to enter the prohibited area-to penetrate into the prohibited area-to trespass the prohibited area”), далее предоставлять студентам предварительно отобранные стандартные диалоги, но произносимые в более быстром темпе, с различными акцентами, и, наконец, прослушивать диалоги, в которых на определенном этапе полета происходят всевозможные отказы.

С одной стороны, прослушивая такие диалоги, студенты будут обладать определенными теоретическими знаниями: во время изучения дисциплины авиационный английский язык, они ознакомятся с необходимой лексикой, а во время изучения фразеологии радиообмена на английском языке, со стандартными фразами и алгоритмами действий диспетчера и пилота. Поскольку трудности, связанные с лексикой и теоретическими знаниями будут заранее сняты в процессе формирования вертикальных междисциплинарных связей, все внимание студентов будет сосредоточено на узнавании заранее заученных стандартных фраз, произнесенных в определенном темпе и с определенным акцентом.

На более продвинутом уровне, в начале каждого занятия можно предлагать студентам перевод команды или высказывания пилота или авиадиспетчера на русский язык с английского и, наоборот; для усложнения задачи преподаватель может попросить сформулировать команду или ответ, которую авиадиспетчер или пилот должны произнести, отреагировав на конкретную ситуацию с опорой на свод правил указанных в документе ИКАО 9432. При этом предложенные на перевод отрывки из диалогов могут относиться к абсолютно разным фазам полета, а время на ответ будет ограничено несколькими се-

кундами. В качестве завершающей части обучения, студентам могут предлагаться на пересказ различные типы радиообмена, как стандартные, так и нестандартные.

Для интенсификации процесса обучения профессионально ориентированному авиационному английскому языку нужно использовать междисциплинарные связи [20]. Горизонтальные междисциплинарные связи актуализируются за счет синтеза одновременно изучаемых дисциплин (в одном семестре): *разговорный английский язык, авиационный английский язык, фразеология радиообмена на английском языке*. Вертикальные междисциплинарные связи актуализируются посредством пройденных ранее дисциплин технического блока: *аэродинамика, метеорология, аэропорты, аэронавигация*. Теоретический материал технических дисциплин, осмысленный на русском языке, повторяется и изучается на иностранном языке, тем самым облегчая освоение таких дисциплин, как *фразеология радиообмена на английском языке и авиационный английский*.

**Выводы.** Проанализировав вышесказанное, приходим к выводу, что различные типы языковых упражнений по тренировке восприятия речи на слух следует применять с самых первых дней обучения профессионально ориентированному английскому языку. Выполняя последовательно все этапы работы с текстовыми заданиями и аудированием, преподаватель снимает фонетические, лексические, психологические трудности, связанные с восприятием информации на слух. Подобный алгоритм действий приводит к снижению уровня стресса и повышению интенсивности процесса обучения. Результаты проведенного нами исследования могут содействовать дальнейшему разрешению образовавшихся проблем, связанных с обучением аудированию в условиях радиообмена в авиационном вузе.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Надеждина Е.Ю., Шатурная Е.А.** Реализация концепции «Lifelong learning» в рамках языкового профессионального образования (на примере специальности «Государственное и муниципальное управление») // *Инновационная наука*. 2015. №8-1(8). С. 124–129. ISSN: 2410-6070
2. **Арагилян Н.К., Митченко И.В.** Использование интенсивных методов в обучении профессионально-ориентированному английскому языку // *Научный вестник УВАУ ГА(И)*. 2012. № 4. С. 91-93. ISSN: 2409-4153
3. **Баграмова Н.В.** Языковое образование современного специалиста // *Проблемы современной филологии и лингводидактики: сб. науч. трудов Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009. Вып. 3. ISBN: 978-5-8064-1424-4. С. 119-125.
4. **Симантьева К.Л.** Специфика обучения языку радиообмена будущих авиадиспетчеров // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 4-2 (82). С. 420–424. – DOI 10.30853/filnauki.2018-4-2.47.
5. **Шайнурова А.С., Гончарова Ю.Л.** Влияние использования двух языков в радиообмене между пилотом и диспетчером на безопасность полетов // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. №8-2 (86). С. 403–406 DOI: 10.30853/filnauki.2018-8-2.41
6. **Низкодубов Г.А.** Социально-психологические и языковые трудности при изучении английского языка в контексте непрерывного образования // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014. № 8 (149). С. 62–65. ISSN: 1609-624X
7. **Бондарева Л.В.** Обучение курсантов авиационных вузов пониманию на слух радиотелефонной фразеологии : дисс..канд.пед. наук : 13.00.02. – Пенза, 2007. – 153 с.
8. **Багрова А.Я.** Задачи и способы обучения аудированию на иностранном языке в средней школе // *Вестник Московской международной академии*. 2016. № 1. С. 162–173 ISSN: 2541-8343
9. **Новолодская Н.С.** Обучение иноязычному аудированию // *Вестник Восточно-Сибирского института МВД России*. 2016. № 3 (78). С. 78-83 ISSN: 2312-3184
10. **Улубекова Г.И., Мещерякова Е.В.** Обучение аудированию в русле коммуникативной методики // *Artium Magister*. 2020. №1. Том: 20. С. 41-46
11. **Emery H., Roberts A., (2008)** *Aviation English*, Macmillan.
12. **Саватеева А.А.** Радиотелефонный обмен по-английски на всех этапах полета: Справочник по применению радиотелефон. фразеологии на англ. яз. при ведении радиообмена «Земля-воздух» / А. Саватеева; Науч. летно.-метод. комплекс Акад. ГА. – СПб. : Б. и., 1995. – 227 с.
13. **Kanarish J. (2015)** *Radio Mastery for IFR Pilots: Everything You Need to Know to Talk to Air Traffic Control While Flying IFR (Radio Mastery for Pilots)*, USA: Personal Media Works, LLC.
14. **Кузнецова С.В.** От аудирования к говорению // *Вестник Томского государственного университета*. 2006. №291. С. 228-230 ISSN: 1561-7793eISSN: 1561-803X
15. **Решетникова В.В.** Развитие навыков аудирования при изучении иностранного языка студентами технического вуза // *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: сб. докл. XIII Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. уч., Саратов, 25–26 февр. 2021 г.* – Саратов: 2021. ISBN: 978-5-6046464-3-4 – С. 331-337.
16. **Магомедова С.И., Магомедова Д.А.** Формирование языковой догадки в процессе обучения иностранному языку: виды заданий // *Мир науки, культуры, образования*. 2019. №4(77). С. 289-291. ISSN: 1991-5497eISSN: 1991-5500
17. **Чиркова В.М.** Формирование аудитивных навыков у студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 1(22). С. 80-83
18. **Djabbarova F.O.** Modern methods of teaching listening skills. *Science and Education*. 2020. № Special Issue 2.
19. **Гайдукова М.А.** Речевые тренажеры по английской стандартной фразеологии радиотелефонной связи в авиации как средство интен-



сификации обучения профессиональному английскому языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 10(187). С. 142-149. DOI 10.23951/1609-624X-2017-10-142-149.

20. **Попова Н.В.** Междисциплинарное проектирование вузовского учебного процесса. Учебное пособие для студентов и аспирантов гуманитарного профиля. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. 124 с.

## REFERENCES

1. **Nadezhdina E.Yu., Shaturnaya E.A.** Realizaciya koncepcii «Lifelong learning» v ramkax yazykovogo professional'nogo obrazovaniya (na primere special'nosti «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie») // Innovacionnaya nauka. 2015. №8-1(8). С.124-129. ISSN: 2410-6070
2. **Aragilyan N.K., Mitchenko I.V.** Ispol'zovanie intensivny'x metodov v obuchenii professional'no-orientirovannomu anglijskomu yazyku // Nauchny'j vestnik UVAU GA (I). 2012. №4. С. 91-93. ISSN: 2409-4153
3. **Bagramova N.V.** Yazykovoe obrazovanie sovremennogo specialista // Problemy` sovremennoj filologii i lingvodidaktiki: sbornik nauchny'x trudov Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2009. Vy'p. 3. ISBN: 978-5-8064-1424-4. S. 119-125.
4. **Simant'eva K.L.** The specificity of teaching the language of radio exchange to future air traffic controllers. *Philology. Theory & Practice*. 2018. no. 4 (82), pp. 420–424. С. 420-424. – DOI 10.30853/filnauki.2018-4-2.47.
5. **Shajnurova A.S., Goncharova Y.L.** Vliyanie ispol'zovaniya dvux yazykov v radioobmene mezhdu pilotom i dispetcherom na bezopasnost` poletov. *Philology. Theory & Practice*. 2018. №8-2 (86). С. 403-406 DOI: 10.30853/filnauki.2018-8-2.41
6. **Nizkodubov G.A.** Social'no-psihologicheskie i yazykovye trudnosti pri izuchenii anglijskogo yazyka v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014. № 8 (149). 62 – 65. ISSN: 1609-624X
7. **Bondareva L.V.** Obuchenie kursantov aviacionny'x vuzov ponimaniyu na slux radiotelefonoj frazeologii : diss ... kand. Ped. nauk : 13.00.02. – Pyatigorsk, 2007. – 153 s.
8. **Bagrova A.Ya.** Zadachi i sposoby` obucheniya audirovaniyu na inostrannom yazyke v srednej shkole // Vestnik Moskovskoj mezhdunarodnoj akademii. 2016. №1. С.162-173 ISSN: 2541-8343
9. **Novolodskaya N.S.** Obuchenie inoyazychnomu audirovaniyu. *Vestnik Eastern Siberia Institute Of The Ministry Of The Interior Of The Russian Federation*. 2016. №3 (78). С. 78-83 ISSN: 2312-3184.
10. **Ulubekova G.I., Meshheryakova E.V.** Teaching Listening on the Communicative Basis. *Artium Magister*. 2020. Vol. 20. No. 1 С. 41-46.
11. **Emery H., Roberts A.** (2008) Aviation English, Macmillan.
12. **Savateeva A.A.** Radiotelefonny'j obmen po-anglijski na vsekh etapax poleta: Sprav. po primeneniyu radiotelefon. frazeologii na angl. yaz. pri vedenii radioobmena «Zemlya-vozdux» / A. Savateeva; Nauch. letno.-metod. kompleks Akad. GA. – SPb. : B. i., 1995. – 227 s.
13. **Kanarish J. (2015)** Radio Mastery for IFR Pilots: Everything You Need to Know to Talk to Air Traffic Control While Flying IFR (Radio Mastery for Pilots), USA: Personal Media Works, LLC.
14. **Kuznetsova S.V.** Ot audirovaniya k govoreniyu. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006. №291. С.228-230 ISSN: 1561-7793eISSN: 1561-803X
15. **Reshetnikova V.V.** Razvitie navykov audirovaniya pri izuchenii inostrannogo yazyka studentami texnicheskogo vuza // Inostranny'e yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii. 2021. №XIII. ISBN: 978-5-6046464-3-4 – С. 331-337.
16. **Magomedova S.I., Magomedova D.A.** Formirovanie yazykovoy dogadki v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku: vidy zadaniy [Forming an ability of language-based guessing in the process of learning a foreign language: the case study of types of tasks]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2019, no.4, pp. 289-291. ISSN: 1991-5497eISSN:1991-5500
17. **Chirkova V.M.** The formation of auditory skills in medical students studying Russian as a

foreign language. *Karelian Scientific Journal*. 2018. 1(7), pp. 80–83. (in Russian).

18. **Djabbarova F.O.** Modern methods of teaching listening skills. *Science and Education*. 2020. №Special Issue 2.

19. **Gaydukova M.A.** English radio telephony phraseology speech simulators as a means of intensifying professional English teaching process.

*Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017, no. 10, pp. 142–149. DOI 10.23951/1609-624X-2017-10-142-149

20. **Popova N.V.** Mezhdisciplinarnoe proektirovanie vuzovskogo uchebnogo processa. Uchebnoe posobie dlya studentov i aspirantov gumanitarnogo profilya. SPb. : Izd-vo Politekn. un-ta, 2016. 124 s.

**Gaidukova Maria A. Training of English speech understanding by aviation students.** The purpose of the study is to identify language difficulties and substantiate the use of methods and techniques aimed at eliminating them in the process of working with professionally oriented audio recordings of monologic statements and dialogues in teaching students of aviation university. The research focuses on professionally oriented audio materials and the main methods and techniques for understanding professionally oriented text. The novelty and practical significance of the conducted research results lies in the fact that a professionally oriented text on aviation topics has not yet been considered as a basis for further study of the phraseology of radio exchange and has not been taken into account as a necessary link for building horizontal and vertical interdisciplinary links, contributing to the intensification of the process of studying radiotelephone communication. The practical significance of this study lies in the possibility of increasing the speed of mastering the educational material of one discipline, using the knowledge obtained from a related discipline by means of gradually increasing the complexity of the provided audio material, as a result of which the level of stress in students decreases while listening to dialogues. This increases confidence in translating and composing dialogues and forming monologic statements on specific situations, and, consequently, the productivity of mastering new linguistic material also increases.

PROFESSIONALLY ORIENTED TEXT; AVIATION UNIVERSITY STUDENT; LANGUAGE COMPETENCE; RADIO EXCHANGE; SPECIALTY LANGUAGE; PROFESSIONAL COMMUNICATION; SELECTION OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS AND DIALOGUES; LISTENING COMPREHENSION, TYPES OF SPEECH ACTIVITY; INTERDISCIPLINARY LINKS

*Статья поступила в редакцию 13.12.2021; одобрена после рецензирования 22.12.2021 принята к публикации 28.12.2021.  
The article was submitted 13.12.2021; approved after reviewing 22.12.2021; accepted for publication 28.12.2021*

---

**Citation:** Gaidukova M.A. Training of English speech understanding by aviation students. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 39. P. 56–66. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.05

*А. Г. Михайлова*

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



**МИХАЙЛОВА Алла Григорьевна** – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»;  
Севастопольский государственный университет.  
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Россия.  
e-mail: [steba1971@mail.ru](mailto:steba1971@mail.ru)

**MIKHAYLOVA Alla G.** – Sevastopol State University.  
Universitetskaya str. 33, Sevastopol, 299053, Russia.  
e-mail: [steba1971@mail.ru](mailto:steba1971@mail.ru)

Автором раскрыты методические аспекты организации процесса инклюзивного образования. Для этой цели проанализированы нормативные документы: «Декларация о правах инвалидов», «Всеобщая декларация прав человека», «Конвенция ООН о правах ребенка», «Саламанкская декларация», Федеральный закон (ФЗ) «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ и государственная программа РФ «Доступная среда». Рассмотрены эффективные стратегии, позволяющие сконструировать процесс инклюзии на основе индивидуальных способностей с учетом дефицитов развития и характеристик заболевания: включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общую образовательную систему; повышение мотивации к взаимодействию; контроль и изменение уровня поддержки. Определены основополагающие факторы в успешности процесса инклюзии с помощью SWOT анализа как метода оценки возможностей и угроз. Представлены специальные условия, обеспечиваемые в образовательном процессе и технологии для повышения мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Отмечено, что соотношение внутренних факторов с внешними позволит запланировать будущие стратегии развития, без ограничения как профессионального, так и личностного развития. Проведенный анализ позволил определить возможности противостоять угрозам в условиях инклюзивного образования. Проведенное исследование позволяет дать рекомендации по регулированию вопросов образования лиц с ОВЗ, связанных с равным доступом для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей, реализовать адаптированную образовательную программу для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечить социальную адаптацию указанных лиц.

ОБУЧАЮЩИЕСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ; «ДОСТУПНАЯ СРЕДА»; АДАПТАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ; МОТИВАЦИЯ; SWOT АНАЛИЗ; MOODLE LEARNING MANAGEMENT

**Ссылка при цитировании:** Михайлова А.Г. Организационно-педагогические условия повышения мотивации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в контексте инклюзивного образования // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 39. С. 67–77. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.06

**Введение.** Представители ряда международных организаций провели Всемирную конференцию по образованию для лиц с особыми потребностями, на которой призвали «действовать таким образом, чтобы образование для всех в действительности было ДЛЯ ВСЕХ, особенно наиболее уязвимых и наиболее нуждающихся в нем» [1].

Важнейшие права и свободы лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) отражены в законодательных Актах международного и регионального уровня: «Декларация о правах инвалидов», одобренная и утвержденная Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН 09.12.1975 года [2], «Всеобщая декларация прав человека» [3, www]. “*Convention on the Rights of the Child*” («Конвенция ООН о правах ребенка») имеет особое значение в защите прав детей с ограниченными возможностями здоровья. Данная конвенция была принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г. и вступила в силу 2 сентября 1990 г. Ключевые положения документа сводятся к требованиям с целью обеспечения детям права на развитие и активное участие в жизни общества [4]. Признание достоинства, а также равных и неотъемлемых прав является основой свободы, справедливости и мира во всем мире в соответствии с принципами, провозглашенными в Уставе Организации Объединенных Наций. Также значимую роль для защиты прав людей с ограниченными возможностями здоровья на образование играет “The UNESCO Salamanca Statement” («Саламанкская декларация») [1]. В этом отчете образовательного агентства ООН содержится призыв к международному сообществу поддержать подход инклюзивных школ путем реализации практических и стратегических изменений. Подчеркнута важность приверженности образованию для

всех, необходимость и безотлагательность предоставления образования всем детям, молодежи и взрослым в рамках обычной системы образования как средство борьбы с дискриминационным отношением, построение инклюзивного добродетельного общества и достижение образования для всех [1].

«Всеобщая декларация прав человека» является основой для международно-правовых документов в области защиты прав личности: “*All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood*” [3, www], что подразумевает следующее: все люди имеют равные права и свободы. Они наделены разумом и совестью. По отношению друг к другу люди должны действовать в духе братства. В истории прав человека это один из наиболее значимых документов.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ регулирует вопросы образования лиц с ОВЗ. Отмечен равный доступ для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Для этого следует реализовать адаптированную образовательную программу для обучения лиц с ОВЗ и обеспечить коррекцию социальную адаптацию [5]. Именно поэтому мы рассматриваем адаптацию обучающихся с ОВЗ к новой образовательной среде в качестве основной **проблемы** работы.

В образовательных учреждениях должны создаваться специальные условия для обучения, воспитания и развития студентов с ОВЗ, включающие в себя использование специальных методов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, направленных на адаптацию лиц с ОВЗ к новой образовательной среде. Во-

просы повышения мотивации в условиях организации специальных условий для обучения приобретают особую **актуальность** для социальной адаптации обучающихся независимо от их физических, эмоциональных, социальных, интеллектуальных, языковых или других условий.

Внедрение в практику вуза идей инклюзивного образования дает возможность предоставить равные возможности получения образования студентам с ОВЗ при создании адаптационных условий обучения, что предполагает внедрение различных моделей обучения, позволяющих максимально реализовать право обучающихся на получение адекватного их возможностям и способностям образования. «Для улучшения качества сотрудничества между обучающимися, необходимо создать больше возможностей для реализации творческого потенциала студентов (создание видеороликов, презентаций, групповые проектные задания, геймификация процесса обучения)...» [6: 100].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что вопросам инклюзивного образования было уделено немало внимания (А.А. Наумов [7], О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова [8], Н.Н. Малофеев, О. С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова [9], Д.Ф. Романенкова [10], Е.А. Мартынова [11], Е.Н. Кутепова [12], А.И. Ахулкова, Е.Г. Самарцева [13], О.Н. Усанова [14], А.П. Сманцер, И.А. Югфельд [15], А.С. Сунцова [12; 16], Ю.М. Эрц-Нафтульева [17] и др.).

В своей монографии И.Л. Федотенко, А.А. Яковлева, И.А. Югфельд представили результаты исследования по проблемам подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивной образовательной среды. Знание возможностей и особенностей детей с различными проблемами в развитии, по мнению ученых, дает возможность состав-

вить индивидуальный образовательный маршрут и разработать продуктивную программу оказания поддержки [18].

**Целью** данного исследования является анализ организации инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ, определение основополагающих факторов для повышения мотивации в процессе инклюзии.

Важными аспектами успешности процесса инклюзии является понимание сути заболевания и выбор педагогических методов обучения. Поэтому были поставлены следующие **задачи**:

1. Систематизировать современные подходы к решению проблемы инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ.
2. Рассмотреть характерные особенности обучающихся с ОВЗ, связанные с мотивационным аспектом.
3. Подобрать методы и технологии обучения, способствующие эффективному взаимодействию, развитию мотивации к успеху.

**Методы исследования:** раскрыты методические аспекты отечественного и аналогичного зарубежного опыта по проблеме инклюзивного образования. В данной работе применялись общенаучные приемы и методы обобщения, стилистического анализа и синтеза.

В образовательных учреждениях должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ, а именно условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование особых методов обучения, проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий влияют на результат.

Целью реализации государственной программы РФ «Доступная среда» является формирование условий для устранения барьеров во взаимоотношениях, а также беспрепятственного доступа к приоритетным объектам и услугам в сфере образова-

ния [19]. Анализ существующих подходов к организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ показал, что наиболее эффективным является акмеологический подход, который рассматривает человека как субъект совершенствования, что предусматривает свободную самостоятельность и активность в выборе целей, эталонов в новой среде [20]. «Взаимообусловленность уровня профессиональной деятельности педагога как субъекта образовательной практики и обучающегося как субъекта саморазвития давно доказано в акмеологии» [21: 90]. Поскольку современному инклюзивному образовательному учреждению нужен педагог – профессионал с устойчивой гуманной позицией, который владеет индивидуальными стратегиями обучения и умеет работать в команде, компетенции преподавателя выступают условием и средством развития компетенций его студентов [21].

Как показывает практика, в условиях перехода к обучению в вузе развитие личности является результатом вхождения в новую социальную среду посредством овладения ценностями, знаниями и навыками [20]. На фоне такого перехода есть вероятность возникновения стрессов и эмоциональных барьеров общения, что выражено в низком уровне мотивации к успеху, повышенном уровне мотивации к неудачам, низком уровне саморегуляции, конфликтности, затрудненной коммуникации, поскольку студенты оказываются «в совершенно новой и беспрецедентной позиции, вызывающей для многих из них беспокойство, неуверенность, психологические проблемы» [22: 25].

Процесс инклюзивного образования в вузе может способствовать психологическому и эмоциональному развитию личности, если продуктивные стратегии будут реализованы [23]. «Данный процесс должен быть ориентирован только на опыт,

доказавший свою эффективность и оказавший позитивное влияние на оформление инновационных технологий организации учебной деятельности в условиях любого вуза» [24: 20].

Эффективные стратегии инклюзии, которые следует применять в рамках обучения обучающихся с ОВЗ, позволяют сконструировать и реализовать процесс инклюзии на основе индивидуальных способностей с учетом дефицитов развития и характеристик заболевания [25].

Цель изучения внутренних ресурсов заключается в выявлении сильных и слабых сторон участников образовательного процесса. В свою очередь, анализ внешней среды представляет собой исследование возможностей и угроз для инклюзивного образования с учетом особенностей уже сформированной и реализуемой стратегии вуза. Другими словами, анализируется связь между текущими стратегиями и спецификой возможностей и угроз в инклюзивной образовательной среде. Таким образом, стратегический анализ позволяет выявить четкие приоритеты при выборе из имеющихся стратегических альтернатив дальнейшей реализации процесса инклюзии.

Одним из продуктивных способов преодоления ограничений и прогнозирования возможных путей решений проблем является SWOT анализ как метод оценки (табл. 1), который дает возможность установить сильные и слабые стороны в деятельности обучающихся с ОВЗ с целью приспособления их к изменяющимся возможностям и угрозам внешней среды (табл. 2).

SWOT анализ включает блоки: Strengths (S) – сильные (положительные характеристики), Weaknesses (W) – слабости (недостатки), Opportunities (O) – возможности применения, Threats (T) – угрозы (риски).

Таблица 1

**SWOT анализ особенностей обучающихся с ОВЗ**

<b>Внутренние ресурсы</b>	<b>Внешние факторы</b>
<b>Сильные стороны</b>	<b>Возможности</b>
Хорошая память, сохранный интеллект, визуальное восприятие	Возможность успешно осваивать академический материал
Математические способности	Применение Moodle learning management system, Mind Map, сказкотератии
Желание работать со сверстниками на одном уровне	Применение коррекционно-развивающих технологий, психологическая и эмоциональная поддержка
<b>Слабые стороны</b>	<b>Угрозы</b>
Инклюзивная среда обучения – среда, в которой сенсорные особенности обучающихся с ОВЗ могут не найти поддержки	Сенсорные проблемы связаны с трудностями координации движений, что ведет к неудачам. Отсутствие мотивации к успеху, сотрудничеству
Большое количество студентов в группе и небольшое пространство могут усилить желание избежать контактов	Реакция на контакты, чувствительность к громким звукам, шуму приводит к, отказу выполнять задания

SWOT анализ дает возможность сосредоточиться на сильных сторонах, минимизировать слабые, избегать выявленных угроз и пользоваться существующими возможностями. По итогам SWOT мы обозначили проблемы в работе с обучающимися с ОВЗ. Для устранения слабых сторон необходимо применение способов и средств организации педагогического процесса в условиях оформления инклюзивной образовательной среды.

На основании положения № 02/08-307 от 06.12.2017 об организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, а также плана мероприятий («Дорожной карты») на 2016-2030 гг. «Севастопольский государственный университет» обеспечивает безбарьерное пространство, комплексный подход в организации доступной среды, морально-этические аспекты общения с людьми с ОВЗ.

Для организации эффективной системы психолого-педагогического сопровождения

инклюзивной практики в образовательном учреждении соблюдаются условия для получения образования обучающимися с ОВЗ. В университете формируется профессиональная и социокультурная среда, способствующая формированию готовности всех участников образовательного процесса к общению и сотрудничеству, способности воспринимать социальные, личностные и культурные различия. основополагающими факторами организации педагогического процесса в условиях оформления инклюзивной образовательной среды являются следующие: повышение квалификации преподавателей в области инклюзивного образования; реализация программ освоения дисциплин; тьюторское сопровождение студентов с ОВЗ; применение адаптационных и вспомогательных технологий (табл. 2). Для осуществления индивидуализированного социального сопровождения обучающихся с ОВЗ используется такая форма сопровождения, как волонтерское движение среди студентов.

Таблица 2

## Адаптационные технологии, применяемые в процессе инклюзивного образования

Лица с ОВЗ	Специальные условия	Адаптационные и вспомогательные технологии
Студенты с нарушениями зрения	предоставление контента в электронном текстовом формате, позволяющем переводить информацию плоскочастичную в аудиальную или тактильную форму; озвучивание визуальной информации; применение инструментов «лупа»; использование индивидуальных устройств и средств, позволяющих адаптировать материалы; возможность предкурсового ознакомления с материалом; увеличенный по размеру шрифт и графические объекты в мультимедийных презентациях; особый речевой режим преподавания; увеличение методов социальной стимуляции (обращение внимания, групповые задания и др.); исключение заданий, требующих активного использования зрительной памяти и внимания	технологии здоровьесбережения: применение интерактивных досок с функцией «прожектора» и «лупы»; соблюдение требований к экранному тексту; технологии озвучивания текста: применение компьютерных программ с возможностью озвучивать плоскочастичную информацию; технологии дистанционного обучения: корпоративный образовательный портал; технологии индивидуализации обучения: применение индивидуальных устройств и средств, ПК
Студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата	применение особого программного обеспечения, использование оборудования, позволяющего компенсировать двигательное нарушение (коляски, ходунки, трости и др.); использование индивидуальных устройств и средств (подставки, специальные подушки и др.); использование для иллюстрации примеров; предкурсовое ознакомление с содержанием материала; опора на определенные и точные понятия; разделение материала на небольшие логические блоки; методы социальной стимуляции; беспрепятственный доступ в помещения	ИКТ технологии: применение ПК и специализированных индивидуальных компьютерных средств; технологии здоровьесбережения: соблюдение ортопедического режима; технологии индивидуализации обучения: возможность применения индивидуальных устройств и средств; технологии дистанционного обучения: образовательный портал
Студенты с нарушениями речи	использование индивидуальных устройств и средств, позволяющих осуществлять приём и передачу информации; применение письменных и устных средств коммуникации при работе в группе; наглядное сопровождение материала; вербальный материал, таблицы, схемы, опорные тексты, глоссарий; опережающее чтение, т. е. студенты заранее знакомятся с материалом и выделяют незнакомые слова; соотношение вербального и графического материала; сочетание всех видов речевой деятельности	активизация речевой деятельности: использование различных видов коммуникации, соблюдение режима слухо-зрительного восприятия речи; технологии индивидуализации обучения: применение ПК, индивидуальных устройств, предоставление дополнительных консультаций; дистанционное обучение; технологии визуализации: дублирование аудиальной информации зрительной
Студенты с нарушениями слуха	образовательный контент в текстовом электронном формате, позволяющий переводить аудиальную форму занятия в плоскочастичную; вербальный материал, таблицы, схемы, опорные тексты, глоссарий; использование индивидуальных звукоусиливающих устройств и сурдотехнических средств; взаимобратный перевод текстов и аудиофайлов (специальный блокнот для речевого ввода); индивидуальный речевой режим работы (отказ от сложных предложений, артикуляция); четкость изложения без лишних слов; зрительный контакт и медленный темп речи, разбивка текста; выделение опорных смысловых пунктов; использование наглядных средств	технологии активизации речевой деятельности: режим слухо-зрительного восприятия речи; активизация всех видов словесной речи (устная, письменная); технологии визуализации: дублирование аудиальной информации зрительной; технологии перевода устной речи в письменную: программа «коммуникатор», компьютерный синтезатор речи; технологии дистанционного обучения



Соотношение внутренних факторов с внешними позволит запланировать будущие стратегии развития, без ограничения как профессионального, так и личностного развития. Проанализировав характерные особенности обучающихся с ОВЗ, специальные условия обучения, определили наиболее эффективные инновационные технологии, повышающие уровень мотивации к успеху:

– поскольку некоторые студенты с ОВЗ имеют хорошую память, визуальное восприятие, сохранный интеллект, это дает возможность успешно осваивать академический материал. При введении нового материала можно использовать схемы, таблицы, *Mind Map*. Также рекомендуем применение *сказкотерапии*, нацеленной на развитие самосознания и обеспечивающей взаимопонимание между окружающим миром и усвоение необходимых моделей поведения. Сказкотерапия успешно применяется в индивидуальной и групповой терапии.

– большинство студентов с ОВЗ преуспевает в математике. Для изучения многих дисциплин будет эффективным применение информационных технологий (*Moodle learning management system*, *Anime Studio* – программное обеспечение для создания векторной 2D анимации и графики) [26]. «Также преподаватели могут проводить вебинары с использованием демонстрационных материалов или размещать уже готовые записи видеоконтента на образовательном портале университета» [6: 93].

Таким образом, реализация предложенных технологий позволяет сконструировать и реализовать процесс инклюзии на основе индивидуальных способностей, учитывая характеристики заболевания [17]. Применение акмеологического подхода к образовательному процессу будет целесообразным, поскольку «именно акмеология

призвана изучать закономерности индивидуальных и личностных достижений у развивающейся личности, как субъекта деятельности» [27: 152], причем субъектность определяет возможности человека. Взаимобусловленность профессионального уровня преподавателя как субъекта образовательной деятельности и обучающегося как субъекта саморазвития доказано в акмеологии. «Моделирование мотиваций происходит через вторичные потребности – осознанное отсутствие чего-либо, вызывающее побуждение к действию» [27: 152] в ходе познания и обретения жизненного опыта. «Грамотно разработанные компетенции в образовательном процессе – это основа развития будущих профессионалов» [28: 103].

**Выводы.** Процесс обучения в инклюзивной среде – приобретение обучающимися с ОВЗ академических навыков. Методическими подходами инклюзии могут быть: организация обучающей среды, структурализация учебной деятельности и реализации адаптированных образовательных программ [29]; обучение основным навыкам, использование поощрений, моделирующих подсказок для приобретения навыков проявления инициативы; включение обучающихся с ОВЗ в общую образовательную систему с целью повышения уровня речевых и коммуникативных навыков, социализации и интеллектуального уровня; оказание специализированной помощи; повышение мотивации к взаимодействию, сотрудничеству; контроль уровня предоставляемого сопровождения, который должен варьироваться с учетом тяжести диагностических симптомов в развитии обучающихся с ОВЗ.

Перспективы дальнейших исследований представляют стратегии создания эффективной развивающей среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях изучения иностранного языка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. The UNESCO Salamanca Statement. URL: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> (date of access: 14.12.2020)
2. Declaration on the Rights of Disabled Persons. UN. General Assembly (30th sess: 1975-1976) URL: <https://digitallibrary.un.org/record/189608> (date of access: 13.12.2020)
3. Universal Declaration of Human Rights. URL: <https://clck.ru/URcim> (date of access: 13.12.2020)
4. Convention on the Rights of the Child. Human Rights Office of the High Commissioner. URL: <https://clck.ru/Yw6be> (дата обращения: 20.12.2020)
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). URL: <https://clck.ru/C7fwL> (дата обращения: 13.12.2020).
6. **Курышева Д.Д., Мещанова Д.Д., Шергина В.Д.** Анализ готовности студентов и преподавателей к учебному сотрудничеству в условиях дистанционного обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 91-103. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.09
7. **Наумов А.А.** Современные проблемы готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в России и за рубежом // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1. Психологические и педагогические науки. 2017. №2-1. С. 110-114. ISSN: 2308-7218 eISSN: 2308-717X
8. Инклюзивное образование: теория и практика: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: теория и практика», Орехово-Зуево, 14 июня 2019 г. /отв. ред. О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т. Ю. Четверикова – Орехово-Зуево: 2019. – 309 с. ISBN: 978-5-87471-354-6
9. **Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л.** Разработка специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Вестник практической психологии образования. 2011. №1 (26). С. 22-29. eISSN: 2658-3100
10. **Романенкова Д.Ф.** Дидактические условия дистанционного обучения студентов-инвалидов: дисс.... канд. пед. наук. – 13.00.01. – Челябинск, 2004. – 192 с.
11. **Мартынова Е.А.** Теоретические основы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями: дисс...д-ра пед. наук –13.00.01. – Челябинск, 2003. – 346 с.
12. **Кутепова Е.Н., Сунцова А.С.** Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2(71). С. 105-110. ISSN: 1994-0637
13. **Ахулкова А.И., Самарцева Е.Г.** Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2(91). С. 153-158.
14. **Усанова О.Н.** Социально-психологический контекст инклюзивного образования // Специальное образование. 2021. №1(61). С. 85-99. DOI 10.12345/1999-6993\_2021\_01\_07.
15. **Сманцер А.П., Федотенко И.Л., Югфельд И.А.** Теоретические и методологические основы инклюзивного образования // Российский научный журнал. 2013. № 5(36). С. 104-110. ISSN: 1995-4417
16. **Сунцова А.С.** Педагогические условия применения дистанционных технологий при обучении студентов с особыми образовательными потребностями // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2020. Т. 22. № 75. С. 104-109. DOI 10.37313/2413-9645-2020-22-75-104-109.
17. **Эрц-Нафтульева Ю.М.** Инклюзия детей с аутизмом в общеобразовательную систему: обзор целей и стратегий. URL: <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2012/9/%2844%29/article-723/inklyuziya-detey-s-autizmom-v-obshcheobrazovatelnyuyu-sistemu-obzor-celey-i-strategiy#gsc.tab=0> (дата обращения: 10.12.2020).
18. **Федотенко И.Л., Яковлева А.А., Югфельд И.А.** Педагогика и психология инклюзивного образования: монография. – Тула: Тульский полиграфист, 2015. – 209 с. – ISBN 978-5-88422-606-7.
19. Постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федера-

ции “Доступная среда”» URL: <https://clck.ru/Yw76t> (дата обращения: 13.12.2020)

20. Михайлова А.Г., Бессонова Т.И., Кокодей Т.А., Строкина С.П. Организация инклюзивного образования для студентов с расстройствами аутистического спектра // Гуманитарно-педагогическое образование. 2020. Т. 6. № 3-4. С. 144–149. ISSN: 2413-1180

21. Тюнин А.И., Корнеев Д.Н., Семченко А.А. Инклюзивное образование в профессиональном образовании: теория и практика: монография – Челябинск: 2021. – 218 с. ISBN: 978-5-93162-458-7

22. Воздвиженская А.В., Королева Н.Г., Липатова Е.Г. Анализ практики перехода на дистанционное обучение: психологические и методологические аспекты // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 34. С. 24–32. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.02

23. Mikhaylova A. G., Kokodey T. A., Kolesnikov A.M. Providing accessibility of task in the process of foreign language learning in the context of inclusive education // Актуальные проблемы экономики и управления. 2021. №3 (31). С. 82-88. ISSN: 2409-0778

24. Онищенко Э.В. Традиции и новации в развитии современной высшей школы: интеграция или оппозиция? // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 18–25. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.2

25. Csongor A., Hambuch A., Németh T., Hild G. The Motives and Benefits of Peer Teaching for Medical Students in Language Classes. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 34. P. 42–52. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.04

26. Михайлова А.Г., Кокодей Т.А., Строкина С.П., Кира Р. В. Изучение иностранного языка в контексте инклюзивного образования // Гуманитарно-педагогическое образование. 2020. Т. 6. № 1. С.124-131. ISSN: 2413-1180

27. Михайлова А.Г., Бессонова Т.И., Кокодей Т.А., Ерина И.А. Повышение мотивации обучающихся с расстройствами аутистического спектра с помощью обучающей среды Moodle // Гуманитарно-педагогическое образование. 2020. Т. 6. № 3-4. С.150–154. ISSN: 2413-1180

28. Колоскова Г.А. Цифровая образовательная среда вуза как условие формирования профессиональных компетенций студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 37. С. 99-106 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.37.08

29. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Принципы разработки и реализации адаптированных образовательных программ профессионального образования и обзорный анализ их внедрения в вузах и колледжах России // Специальное образование. 2016. № 2 (42). С. 122-134. ISSN: 1999-6993

## REFERENCES

1. The UNESCO Salamanca Statement. URL: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> (date of access: 14.12.2020)

2. Declaration on the Rights of Disabled Persons .UN. General Assembly (30th sess: 1975-1976) URL: <https://digitallibrary.un.org/record/189608> (date of access: 13.12.2020)

3. Universal Declaration of Human Rights. URL: <https://clck.ru/Yw6aV> (date of access: 13.12.2020)

4. Convention on the Rights of the Child. Human Rights Office of the High Commissioner. URL: <https://clck.ru/Yw6be> (date of access: 20.12.2020)

5. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyayaredakciya).[Federal Law “On Education in the Russian Federation”]. December 29, 2012 N 273-FZ (last edition) URL: <https://clck.ru/C7fwL> (date of access: 12/13/2020)

6. Kurysheva D.D., Metshanova D.D., Shergina V.D. Analysis of the preparedness of students and teachers for collaborative learning in the context of distance learning. *Teaching Methods in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 91–103 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.09

7. Naumov A.A.(2017). Modern problems of teachers' readiness to implement inclusive education in Russia and abroad. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series 1. Psychological and Pedagogical Sciences]. No. 2-1. P. 110-114.

8. *Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriyaipraktika* (2019). [Inclusive education: theory and practice]: materials of the IV International scientific and practical conference / ed. O.S. Mishina, G. A.

Romanova, T.V. Timokhina, O.S. Kuzmina, T.Yu. Chetverikova. Orekhovo-Zuevo: 309 p.

9. **Malofeev N.N., Nikolskaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L. (2011).** Development of a special federal state educational standard for children with disabilities: the main provisions of the concept. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education] No. 1 (26). P. 22-29.

10. **Romanenkova D.F. (2004).** *Didakticheskie usloviya distancionnogo obucheniya studentov-invalidov*: dissertation for the Candidate Degree of pedagogical sciences. – 13.00.01. – Chelyabinsk. 192 p.

11. **Martynova E.A. (2003).** *Teoreticheskie osnovy postroeniya i funkcionirovaniya sistemy vysshego obrazovaniya dlya lic s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami* [Theoretical foundations of the construction and functioning of the higher education system for persons with disabilities]: dissertation for Doctor Degree of pedagogical sciences – 13.00.01. – Chelyabinsk. 346 p.

12. **Kutepova E. N. Suntsova A. S. (2016).** Theoretical analysis of the problem of inclusive education in modern scientific research. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University]. No. 2 (71). P. 105-110. ISSN: 1994-0637

13. **Akhulkova A.I., Samartseva E.G. (2021).** Inclusive education as a social and pedagogical phenomenon *Inklyuzivnoe obrazovanie kak social'no-pedagogicheskij fenomen. Uchenye zapiski Oryol State University* [Scientific notes of the Oryol State University]. No. 2 (91). P. 153-158.

14. **Usanova O.N. (2021).** Socio-psychological context of inclusive education. *Special'noe obrazovanie* [Special education]. No. 1 (61). P. 85-99. DOI 10.12345 / 1999-6993\_2021\_01\_07.

15. **Smantser A.P., Fedotenko I.L., Yugfeld I. A. (2013).** Theoretical and methodological foundations of inclusive education. *Rossijskij nauchnyj zhurnal*. [Russian scientific journal]. No. 5 (36). P. 104-110.

16. **Suntsova A.S. (2020).** Pedagogical conditions for the use of distance technologies in teaching students with special educational needs. Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskienauki. *Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskienauki*. [Social, humanitarian, biomedical sciences]. No. 75. P.

104-109. DOI 10.37313 / 2413-9645-2020-22-75-104-109.

17. **Erts-Naftuleva Yu.M.** *Inklyuziyadetej s autizmom v obshcheobrazovatel'nyyu sistemu: obzor celej i strategij* [Inclusion of children with autism in the general education system: a review of goals and strategies] URL: <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2012/9%2844%29/article-723/inklyuziya-detey-s-autizmom-v-%20obshcheobrazovatel'nyyu-sistemu-obzor-celey-i-strategij%20#%20gsc.tab%20=%200> (date of accessed: 10.12. 2020)

18. **Fedotenko I.L., Yakovleva A.A., Yugfeld I.A. (2015).** *Pedagogika i psihologiya inklyuzivnogo obrazovaniya: monografiya* [Pedagogy and psychology of inclusive education: monograph]. Tula: Tula polygraphist. 209 p. ISBN 978-5-88422-606-7.

19. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 29 marta 2019 g. No. 363 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii 'Dostupnaya sreda'* [Decree of the Government of the Russian Federation of March 29, 2019 No. 363 “On approval of the state program of the Russian Federation” “Accessible Environment”]. URL: <https://clck.ru/Yw76t> (date of access: 12.12.2020).

20. **Mikhaylova A.G., Bessonova T.I., Kokodey T.A., Strokina S.P. (2020).** Inclusive education organization for students with autism spectrum disorders. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. [Humanities and pedagogical education]. vol. 6, no. 3, pp. 144-149.

21. **Tyunin A.I. Korneev D.N., Semchenko A.A. (2021).** *Inklyuzivnoe obrazovanie v professional'nom obrazovanii: teoriya i praktika* [Inclusive education in vocational education: theory and practice]: monograph. Chelyabinsk: 218 p. ISBN: 978-5-93162-458-7

22. **Vozdvizhenskaya A.V., Koroleva N.G., Lipatova E.G.** Analysis of transition to a totally remote classroom: psychological and methodological aspects. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 34. P. 24–32. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.02

23. **Mikhaylova A.G., Kokodey T.A., Kolesnikov A.M. (2021).** Providing accessibility of task in the process of foreign language learning in the context of inclusive education. *Aktual'nye problem ekonomiki i upravleniya*. [Actual problems of economics and management .n. 3 (31). P. 82-88.

24. **Onishchenko E.V.** Traditions and innovations in development of modern higher

education: integration or opposition? *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 18–25. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.2

25. **Csongor A., Hambuch A., Németh T., Hild G.** The Motives and Benefits of Peer Teaching for Medical Students in Language Classes. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 34. P. 42–52. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.04

26. **Mikhaylova A.G., Kokodey T.A., Strokina S.P., Kira R.V. (2020).** Learning a foreign language in the context of inclusive education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. [Humanities and pedagogical education]. vol. 6, no. 1. P. 124-131.

27. **Mikhaylova A.G., Bessonova T.I., Kokodey T.A., Erina I.A. (2020).** Increasing the

motivation of students with autism spectrum disorders using the Moodle Learning Environment *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. [Humanities and pedagogical education]. vol. 6. no. 3, P. 150-154.

28. **Koloskova G.A.** Digital educational environment and its role in the formation of professional competencies of students. *Teaching Methods in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 37. P. 99–106. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.37.08

29. **Martynova E.A., Romanenkova D.F. (2016).** Principles of development and implementation of adapted educational programs for vocational education and a review analysis of their implementation in universities and colleges in Russia. *Special'noe obrazovanie* [Special education]. No. 2 (42). P. 122-134.

**Mikhaylova Alla G. Organizational and pedagogical conditions for motivation increase of students with disabilities in the context of inclusive education.** The author presents the methodological aspects of inclusive education organization. For this purpose, the following regulatory documents have been analyzed: “Declaration on the Rights of Persons with Disabilities”, “Universal Declaration of Human Rights”, “Convention on the Rights of the Child”, “The UNESCO Salamanca Statement”, Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 No. 273-FL and the State Program of the Russian Federation “Accessible Environment”. The article considers effective strategies that make it possible to design the process of inclusion based on individual abilities, taking into account developmental deficits and characteristics of the disease: inclusion of students with disabilities in the educational system; increasing motivation to interact; monitoring and changing the level of support. The fundamental factors in the success of the inclusion process were determined using SWOT analysis as a method for assessing opportunities and threats. The special conditions provided in the educational process and technologies for increasing the motivation of students with disabilities are presented. It is noted that the ratio of internal and external factors provide future development strategies planning, including both professional and personal development. The analysis made it possible to determine the possibilities to predict threats in the conditions of inclusive education. The study provides the recommendations on regulating the issues of persons with disabilities education related to equal access for all students, taking into account the variety of special educational needs and individual opportunities, and, thus, to implement an adapted educational program for training persons with disabilities and ensure their social adaptation.

STUDENTS WITH DISABILITIES; “ACCESSIBLE ENVIRONMENT”; ADAPTATION CONDITIONS; MOTIVATION; SWOT ANALYSIS; MOODLE LEARNING MANAGEMENT

Статья поступила в редакцию 20.11.2021; одобрена после рецензирования 05.12.2021 принята к публикации 28.12.2021.  
The article was submitted 20.11.2021; approved after reviewing 05.12.2021; accepted for publication 28.12.2021

**Citation:** Mikhaylova A.G. Organizational and pedagogical conditions for motivation increase of students with disabilities in the context of inclusive education. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 39. P. 67–77. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.06

Научный дебют

---

Scientific debut

П.В. Козинец

## ПРЕПОДАВАНИЕ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА



**КОЗИНЕЦ Павел Викторович** – студент магистратуры Гуманитарного института; *Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Н.В. Попова.* Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.

e-mail: pavelstrenger@gmail.com

**KOZINETZ Pavel V.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University *Scientific supervisor Dr.Sc. (Pedagogy), Professor Popova Nina V.*

29, Polytechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia.

e-mail: pavelstrenger@gmail.com

В статье описано исследование методик преподавания фразовых глаголов английского языка применительно к неязыковому вузу. Рассмотрено два алгоритма обучения фразовым глаголам (ФГ), как разделяемым, так и неразделяемым, основанных на авторских концепциях Н.А. Бохач и Дж. Поуви, исследования которых по ФГ являются наиболее фундаментальными. Классификация фразовых глаголов Н.А. Бохач базируется на определении степени выводимости их значений исходя из составляющих компонентов, в то время как классификация Дж. Поуви базируется на грамматических категориях переходности и непереходности, что делает ее более объективной. Приводится ряд грамматических упражнений, которые углубляют понимание двух указанных методических концепций. Даются также примеры соответствия фразовых глаголов русским приставочным глаголам, а также их использования в научном контексте.

ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ; АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК; СЕМАНТИЗАЦИЯ; ИДИОМАТИЧНОСТЬ; МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ; НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ; УПРАЖНЕНИЯ

**Ссылка при цитировании:** Козинец П.В. Преподавание фразовых глаголов английского языка как методическая проблема в условиях неязыкового вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 39. С. 79–90. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.07

**Введение.** Формирование коммуникативной компетенции обучающихся является приоритетом в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. Однако поставленная цель обучения студентов коммуникации представляется нам трудноосуществимой в связи с ограниченным количеством аудиторных часов на изучение иностранного языка. В связи с этим, возникает необходимость оптимизации программы обучения иностранному языку

в плане более тщательного отбора тем, подлежащих изучению, для более эффективной подготовки обучающихся к коммуникации.

Рассмотрение сложившихся правил и стиля ведения коммуникации носителями английского языка приводит нас к пониманию того, что наши русскоязычные студенты, даже при хорошем произношении и усвоенных грамматических нормах иностранного языка, не владеют разговорным

стилем устно-речевого общения. Как правило, речь русскоязычных студентов звучит весьма архаично, как будто общение происходит в позапрошлом XIX, а не в XXI веке, и причина подобного диссонанса стилей общения заключается в том, что студенты не усвоили важнейший пласт разговорного стиля речи – а именно, фразовые глаголы.

Фразовые глаголы, представляющие собой самые употребительные глаголы английского языка с послелогоми, то есть стоящими после глаголов частицами (например, *put off*, *go out* и т. п.), являются квинтэссенцией неформальной беседы на английском языке, и их, несомненно, нужно изучать в курсе иностранного языка. Однако в программах обучения иностранному языку для неязыкового и, тем более, технического вуза, как в грамматическом, так и в лексическом разделах, они зачастую отсутствуют или представлены незначительно, только по остаточному принципу. Фразовые глаголы требуют гораздо большего внимания в реализации рабочих учебных программ по английскому языку университета, и именно это определяет актуальность нашего исследования.

Фразовые глаголы относятся к сфере фразеологии языка, поскольку многие из них обладают идиоматичностью, в силу которой смысл фразового глагола чаще всего не складывается из сложения семантического наполнения его частей (например глагол *put* означает *класть*, фразовый глагол *put off* означает *откладывать*, а глагол *put out* означает *тушить*).

Фразеологические единицы являются предметом особого внимания со стороны лингвистов разных стран. Фразеологические выражения – одна из самых специфических сторон языка, изучение которых представляет огромный научный интерес и требует, соответственно, специфического подхода к исследованию.

Все многочисленные научные работы по фразовым глаголам можно разделить на две основные категории: работы, посвященные лингвистике или методике преподавания фразовых глаголов. Филологические статьи [1; 2 и др.], в которых авторы стремятся постичь лингвистическую сущность ФГ, понять их место в английской фразеологии и связать с культурологическими аспектами их развития, дают нам представление о большом значении этих глаголов в англоязычной культуре. Однако вопросы преподавания [3;4;5;6;7;8;9 и др.] этих необычных многозначных идиоматичных глаголов зачастую остаются неохваченными. Именно это и является важным направлением исследований по ФГ не только для лингвистов, но и для студентов неязыкового вуза.

**Цель статьи** – рассмотрение фразовых глаголов английского языка как грамматической темы в курсе иностранного языка в неязыковом вузе.

**Методы исследования** – сравнительно-сопоставительный анализ научно-методической литературы, рефлексия по приемам преподавания ФГ.

**Результаты исследования.** Разработка методических приемов преподавания ФГ и составление соответствующих упражнений, как правило, базируется на их классификациях, которые могут быть различными. Рассмотрим два алгоритма обучения ФГ, основанные на авторских классификациях Н.А. Бохач и Дж.Поуви.

**Концепция Н.А.Бохач.** Наиболее фундаментальным и полезным для преподавателей иностранного языка исследованием является кандидатская диссертация Н.А. Бохач «Методика обучения фразовым глаголам английского языка на первом курсе языкового вуза» [3]. Хотя автор выстраивает свою методику для студентов лингви-



стического профиля, это не умаляет ее значимости и для студентов неязыкового вуза. Элементы предлагаемой методики могут быть успешно внедрены в курсы обучения иностранному языку в вузе.

Исследователь Н.А. Бохач исходит из «определения фразового глагола как сочетания глагола с наречной или предложной частицей, представляющего собой единое семантическое и синтаксическое целое (J. Povey, R. Moon, D. Crystal [4; 5; 6]). Фразовым глаголам присущи раздельноформленность, идиоматичность, многозначность, неоднородность грамматической структуры, особенности акцентуации, стилистическая неоднородность» [3]. Все эти характеристики нужно, по возможности, учитывать при составлении упражнений на фразовые глаголы (ФГ).

В отличие от более сложной филологической классификации ФГ, автор исследования предлагает методическую классификацию исходя из такого важного для понимания ФГ параметра как «выводимость значения». В итоге в методической классификации предлагается деление ФГ на три группы, в зависимости от того, «какой компонент ФГ способствует семантизации неизученной единицы» [3: 69]. Подход исследователя к классификации исходя из возможности семантизации ФГ, то есть постижения их значений с использованием языковой догадки или, например, перевода, является оправданным, поскольку это значительно облегчает задачу для преподавателя иностранного языка.

ФГ простой группы выводимости значения включают те ФГ, семантика обоих компонентов которых не представляет сложности для обучающихся: *to go out* – уходить (например, из дома). ФГ «осложненной группы выводимости значения – это те лексические единицы, семантизация которых возможна за счет знания смыслового значения одного из компонентов –

самого глагола или послелога: *to touch down* – приземляться. ФГ сложной группы выводимости значения – это идиоматичные по своему характеру лексические единицы, постижение смысла которых возможно только при наличии контекста: *to take after* – быть похожим на кого-либо» [3].

Таким образом, по трудности понимания значения незнакомых ФГ их можно разделить на следующие категории, которые сведены в табл. 1.

Таблица 1

**Категории трудности понимания  
незнакомых ФГ**

№	Характеристика категории ФГ	Примеры
1	ФГ, значение которых можно вывести из суммы значений компонентов	<i>Stay out, put away, move out</i>
2	ФГ, значение которых можно вывести за счет знания семантики одного из компонентов	<i>Tidy up, do without, brighten up</i>
3	ФГ, значение которых нельзя вывести из суммы значений компонентов	<i>Fall out, fall for, take after, go behind, take in</i>

Наиболее целесообразным для студентов среднего уровня является способ беспереводной семантизации ФГ, что стимулирует речемыслительную деятельность обучающихся. Беспереводная семантизация способствует развитию языковой догадки, что является преимуществом в обучении лексике. Языковая догадка на основе контекстуальных опор является важным аспектом формирования компенсаторной или стратегической компетенции, которая входит в состав коммуникативной компетенции. Догадка является активным мыслительным процессом, поскольку она задействована в выстраивании смысловых связей и поддерживается стремлением обучающихся преодолеть трудности.

При изучении ФГ, как справедливо считает автор методического исследования, особенно полезен режим коммуникативной направленности обучения, согласно которому процесс обучения ФГ моделируется как процесс проблемного общения, взаимодействия студентов через различные режимы работы, например, парного и группового взаимодействия. Обучение ФГ в интерактивном режиме на основе аутентичных материалов является наиболее приемлемым для студентов неязыкового вуза, поскольку именно такой режим обучения стимулирует интерес к данной разговорной теме.

Алгоритм выведения целостного значения ФГ **первой группы** может быть следующим: припомнить значения обоих компонентов ФГ – связать значения обоих компонентов друг с другом и вывести целостное значение ФГ или его предположительный вариант – прослушать или прочесть микроконтекст с данным ФГ для контроля правильности понимания ФГ.

Для семантизации ФГ **второй группы** можно использовать внутренние опоры, то есть знание семантики одного из компонентов – глагола или частицы – и анализ контекстуального окружения данного ФГ. Студенты обучаются оценивать синтагматические связи ФГ, то есть указательную силу контекста, который может актуализироваться в составе словосочетания, предложения, абзаца или всего небольшого текста.

Из приведенных нами примеров, очевидно, что наиболее интересной для исследования является **третья группа** идиоматичных ФГ, которые являются в полном смысле фразеологическими единицами, требующими особого подхода в обучении иностранному языку [3]. Для изучения именно таких глаголов нам потребуется обязательное применение переводной семантизации и примеры микроконтекста,

демонстрирующие их связь с другими элементами текстовой ткани. Именно ФГ этой группы требуют реитерации в процессе изучения английского языка, поскольку без повторения они могут легко забываться.

Для семантизации идиоматичных ФГ, относящихся к третьей группе, использование внутренних опор, которые присутствуют в составе самого ФГ, едва ли возможно, поскольку значение этих ФГ не складывается из суммарного значения их компонентов (например, *fall out* – *поссориться*). В таком случае самым эффективным приемом беспереводной семантизации является соответствующий контекст, в котором создаются максимально приемлемые лингвистические условия для проявления языковой догадки студента. Например, в предложении *They fell out over the price of the car and now they are not on speaking terms* студенту нетрудно догадаться о том, что люди поссорились, поскольку они не разговаривают друг с другом.

От переводной семантизации также не нужно отказываться, поскольку это самый экономичный по времени способ узнавания значения ФГ, если перевод предоставляется преподавателем в готовом виде. Однако применение перевода для уточнения значения ФГ особенно полезно, если студент сам пользуется электронным словарем и находит нужное значение с учетом контекста. Перевод ФГ – это, фактически, поисковое задание с тремя присущими ему проблемными моментами: выбор правильной глагольной формы (инфинитива), оптимальный выбор электронного ресурса и правильный выбор значения, если глагол окажется многозначным.

Так, при проверке значения глагольной формы *fell out* студенту нужно выбрать инфинитивную форму *fall (out)* и далее рассмотреть примерно 15-20 вариантов перевода этого ФГ в словаре Мультитран

(поскольку в других словарях перевода этого ФГ может не быть), в том числе не только глаголы, но и существительные. Таким образом, поиск переводческого эквивалента представляется нам весьма сложной интеллектуальной задачей поискового типа, которую могут решать обучающиеся.

Исходя из приведенных автором характеристик трех категорий ФГ, разграниченных по степени сложности выводимости их значений, можно привести примеры соответствующих упражнений, которые способствуют освоению ФГ обучающимися [3: 107-109].

1. Упражнения на развитие языковой догадки:

Используя свои знания о компонентах ФГ, определите значение каждого фразового глагола: *take away, fly off, rise up, let (smb) in*. Переведите предложения с этими глаголами.

1. Take that animal away – it's disgusting.
2. She shook her foot and her sandal flew off.
3. The crows rose up in alarm at the sound of the shotgun.
4. Don't let anybody in – I'll be back in 15 minutes.

2. Упражнения на определение степени выводимости значения ФГ из значения его компонентов

Обсудите текст в парах. Определите, легко ли понять значения фразовых глаголов из их составляющих компонентов. Сгруппируйте их в три колонки по степени сложности для понимания их значения. Модель упражнения дана ниже:

1	2	3
stay out	tidy up	take after

3. Упражнения для работы с идиоматичными ФГ, значение которых можно вывести только с использованием микроконтекста.

Внимательно прочитайте текст, выделив в нем ФГ. Запишите предполагаемые

по контексту значения ФГ, затем сопоставьте эти ФГ с их значениями в приведенной ниже таблице. Модель упражнения дана ниже:

«Most of us are interested in one kind of sport or another, even if we don't **go in for** it actively. Lots of people **take up** a particular sport at an early age, for example tennis, skiing or ice-skating. If they **get to** a suitably high standard, they may **go in for** local competitions or even championships. But special training is hard work and most young people don't **keep it up**. Most of them **give up** when they **come up against** tough competition.

To become a professional in any sport, you have **to put up with** a strict training schedule. And it's not easy! It means **doing without** some of life's little pleasures, too. For example, to **build up** your physical strength you have to **keep to** a special diet. Smoking and alcohol are completely impossible, and to keep fit you have to **work out** regularly every day» [3].

Таблица 2

№	ФГ	№	Дефиниция
1	Go in for	a	To take part in, to participate
2	Come up against something	b	To meet a problem, opposition

Из приведенных примеров упражнений Н.А. Бохач становится очевидным, что на практике предложенное ею разделение ФГ на четкие категории невозможно, поскольку при рассмотрении контекста конкретной ситуации оказывается, что элементарные и идиоматичные ФГ зачастую используются параллельно, поэтому составить идеальные упражнения для каждой категории ФГ не представляется возможным. Например, в последнем упражнении, ориентированном, прежде всего, на сложные идиоматичные глаголы с неоднозначной выводимостью значения (типа тех, которые представлены в табл. 2) в микроконтексте представлены также и **ФГ первых двух** категорий.

Алгоритм преподавания идиоматичных ФГ может быть следующим. Для введения студентов в понятие лингвистической идиоматичности нам представляется целесообразным предложить студентам тест на понимание образности и переносного значения фразеологизмов. Фразовые глаголы часто совпадают по составу с предложными глагольными сочетаниями, и выявление их истинного значения может быть только в микроконтексте. Тест по разграничению совпадающих по составу фразовых и предложных глаголов может выглядеть следующим образом:

**Сравните значения глаголов, выделенных курсивом, в каждой паре предложений; определите, какие глаголы являются фразовыми, а какие – предложными.** (Условные сокращения: phrasal – Ph, prepositional – Pr).

**1. to stand by:**

- |  | Ph                                  | Pr                                  |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| a) He went and <i>stood by</i> her side, his arm around her slender waist. | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) You should always <i>stand by</i> your friends if they are in trouble.  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |

**2. to fall out:**

- |  |                                     |                                     |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| a) Jim and Mary <i>fall out</i> every week, but their quarrels never last.   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| b) The wind blew so strongly that two baby birds <i>fell out</i> of the nest | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |

**3. to break into:**

- |   |                                     |                                     |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| a) The plane <i>broke into</i> three pieces.                      | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) The children <i>broke into</i> the conversation for attention. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |

Комплекс упражнений для тренировки таких ФГ включают упражнения на восстановление пропущенных вторых компонентов ФГ, на усвоение их синтагматических связей, на подстановку, перифраз и перевод. Целенаправленная активизация этих ФГ на уровне микроконтекста может осуществляться путем выполнения репродуктивных, подстановочных и трансформационных коммуникативных упражнений. Примером

репродуктивного упражнения может быть упражнение, в котором студентам предлагается ответить на вопросы о себе, такие как: What kind of sport do you go in for? Do you work out regularly? What difficulties did you come up against? и т. п. Примером подстановочного упражнения может быть коммуникативное задание, в котором студентам предлагается вставить нужную лексическую единицу, данную в скобках, вместо подчеркнутого слова в предложении:

**Teacher:** Mike takes after his mother (father)

**Student:** No, you are wrong! He takes after his father.

Еще одним примером подстановочного упражнения может быть упражнение на замену выделенных в предложении односоставных глаголов латинского происхождения на ФГ, которые могут быть представлены списком для выбора, например:

The fire was extinguished very fast.

The meeting was postponed until the next week.

(Choose from the following phrasal verbs: put up, put down, put out, put away, put off).

При выполнении трансформационных упражнений студенты преобразовывают сочетания ФГ в другие грамматические структуры, например, в предлагаемых предложениях необходимо поставить вопрос к подчеркнутому слову:

**Teacher:** Mr. Brown has *given up* his job because of his poor health (Why....)

**Student:** Why has he given up his job?

Все указанные выше упражнения на идиоматичные ФГ могут успешно выполняться студентами разных уровней иноязычной подготовки в коммуникативном ключе, то есть с использованием интерактивных элементов выполнения заданий, например, в парном или игровом режимах учебной работы. При артикулировании ФГ во время взаимодействия студентов, при

аудировании и просмотре соответствующих видеоматериалов студенты лучше запомнят неуловимые и неоднозначные ФГ.

**Концепция обучения ФГ Дж.Поуви [4].** Являясь носителем английского языка и автором учебного пособия по ФГ для лингвистов, автор в своей тщательно разработанной системе упражнений по ФГ исходит из категорий **переходности и непереходности** ФГ. Переходные и непереходные глаголы рассматриваются в лингвистической и дидактической литературе, как правило, в связи с категорией залога, в частности, страдательного, при объяснении обучающимся существующих ограничений в использовании глаголов в грамматических конструкциях. Лексико-грамматическая оппозиция *переходный-непереходный глагол* призвана более четко разграничить роль в предложении субъекта и объекта, позволить обучающимся лучше понять категорию грамматического управления [10].

Переходные (транзитивные) глаголы выражают действия, которые способны переходить на объекты (например, глаголы *читать, писать, строить* и др.), что проверяется вопросами *что?* или *кого?* (например, *читать что? книгу*). При положительном результате проверки, данный глагол нужно отнести к категории объектных глаголов, которые употребляются в страдательном залоге. Способность управлять существительными в винительном падеже без предлога – постоянный и неизменный признак переходных глаголов.

Непереходные (нетранзитивные) глаголы выражают действия, которые не способны переходить на объекты (например, глаголы *спать, плавать, прыгать* и др.), что проверяется вопросами *что?* или *кого?* (например, *спать что? кого?*). При отрицательном результате проверки, данный глагол нужно отнести к категории субъектных глаголов, которые не употребляются в страдательном залоге. Неспособность

управлять существительными в винительном падеже без предлога – это постоянный и неизменный признак непереходных глаголов. В силу необязательности прямого объекта при непереходном глаголе, называемое им действие может считаться менее активным или вообще неактивным [10].

Категории переходности и непереходности еще более значимы при изучении ФГ, поскольку переходные ФГ имеют выраженную специфику использования при наличии управляемого ими объекта. Особенности употребления переходных ФГ заключается в том, что значимое слово, используемое в качестве прямого дополнения (объекта) может быть в двух позициях – между частями ФГ или в конце ФГ, в то время как заменяющее его местоимение может быть только между частями ФГ. Например, в предложении *The driver tried to slow down the train*, прямое дополнение *train* может быть в позиции между глаголом и послелогом: *to slow the train down*. Если прямое дополнение *train* заменяем на *it*, то возможен только один вариант предложения *The driver tried to slow it down* а не *The driver tried to slow down it*. Эти особенности употребления переходных ФГ можно тренировать в специальных упражнениях со следующими формулировками:

1. Сделайте глаголы в следующих предложениях переходными, включив объект, указанный в скобках. Обратите внимание, что в некоторых случаях положение существительного объекта ограничено.

- Cheer up. Everything will be all right, (your mother)
- Margaret soon calmed down, (her sister)
- The new tenants have moved in. (their furniture)

2. Заполните пропуски в предложениях соответствующими частицами:

- Oh dear, I must have forgotten to wind ... my watch. It's stopped.
- We had better p u t ... the meeting until Mr. Barnes comes back from London.

3. Прочтите приведенный ниже список фразовых глаголов с определениями и примерами, а затем используйте их в следующих

предложениях, используя слова, указанные в скобках, как объекты.

1. The teacher ... (the exercises, her students) before putting them in her new textbook. 2. The newspapers... (the shortage, bad planning).

Практически все переходные ФГ обладают таким важным качеством как *разделяемость* [3; 4] входящих в них компонентов, что уже было продемонстрировано нами в приведенных выше упражнениях. Разделяемые переходные глаголы не представляют особой трудности в употреблении, если прямое дополнение выражено существительным, например: *Tidy up your room*. Если же это дополнение выражено местоимением в объектном падеже, то оно не может находиться после второго компонента ФГ. Нельзя сказать: *Tidy up it*. Правильным вариантом будет *Tidy it up*. Учитывая это важное обстоятельство, студентам нужно предоставить возможность более интенсивной тренировки этой грамматической модели при изучении ФГ. Формулировка соответствующих упражнений может быть следующей: перефразируйте представленные примеры предложений с ФГ, заменив дополнения соответствующими объектными местоимениями *me, us, you, it, him, her, them*, например: They put up *our relatives* for the night. They put *them* up for the night.

Хотя категории *разделяемости* и *неразделяемости* ФГ представляют большие возможности для дальнейшего изучения в курсе подготовки лингвистов, для студентов неязыкового вуза мы считаем достаточным общее ознакомление с этими категориями. Более важными категориями для наших целей являются уже введенные нами категории переходности и непереходности, поскольку именно эти категории являются также значимыми при изучении страдательного залога или пассива.

Учитывая многочисленные случаи употребления пассивных конструкций в научном стиле для придания объективности из-

лагаемому материалу, преподавателям иностранного языка необходимо целенаправленно готовить студентов к рецептивному и продуктивному использованию пассива в английском языке. Переходные ФГ могут внести в изучение пассива свою весомую лепту, поскольку именно они достаточно широко используются в пассиве. Приведем примеры упражнений на пассивизацию, предлагаемых Дж. Поуви в ее учебном пособии [4].

1. Перефразируйте следующие упражнения с использованием пассива. Модель: They *chopped* the tree down. The tree *was chopped down*.

1. They sent for the girl's parents. 2. Somebody has crossed your name off. 3. The manager dealt with the complaint immediately. 4. They called the match off as the weather was bad.

2. Завершите следующие предложения формами пассива, выбрав нужный глагол из следующего списка: board up, break into, dispense with, do away with, fill in, hold up, lay out, let down, pick up, play back, plug in.

1. When the recording was... Peter didn't recognize his own voice. 2. The weather was too bad for the plane to take off and the passengers were... for several hours.

Выполнение упражнений на пассив на материале ФГ может стать отдельным разделом при обучении грамматике студентов неязыкового вуза. Поскольку использование страдательного залога является в научном стиле, профилирующим, тему пассива необходимо повторять на разных этапах обучения, например, на старших курсах бакалавриата, в магистратуре и аспирантуре.

**Дополнительные аспекты изучения ФГ.** На последнем этапе обучения, когда аспирантам нужно широко использовать иностранный язык для чтения англоязычных статей и писать свои собственные научные труды, обращение к ФГ может не ограничиваться пассивными конструкциями, но включать и другие важные для науч-

ной деятельности аспекты. В частности, аспирантам полезно иметь общее представление об аналогах ФГ в русском языке и о степени присутствия ФГ в научном стиле.

Отечественные исследователи, в частности, Л.Ю. Фирстов [11], отмечают структурное и семантическое сходство ФГ с русскими префиксальными или приставочными глаголами. Е.В. Трубникова показывает [12], что «семантика русских глагольных префиксов, так же, как и английских послелогов, базируется, как правило, на соответствующих предлогах». Представляется обоснованной её позиция, что «английские ФГ, как и русские префиксальные глаголы, представляют собой единицы, обладающие не только формально-структурным сходством элементов (глагол + префикс/послелог), но и семантическим подобием. Сопоставление подобных единиц отражает особенности глагольной семантики в вербальных представителях аналитического английского и синтетического русского языков, которая складывается исходя из законов каждого из этих языков» [11].

Исследователи на большом количестве примеров отмечают, что послелог в английском языке имеет ряд конкретных значений, сопоставимых с «аналогичными значениями русских приставок, как то: **под-** ≈ **up** в значении «действие, направленное снизу вверх»: **pick up** – **под-** бирать; **вы-** ≈ **out** в значении «действие, направленное изнутри наружу»: **drive out** – **вы-** ехать; **раз-/рас-** ≈ **out** в значении «разделение с одновременным движением в разные стороны от центра к периферии»: **stretch out** – **рас-** тягиваться» [11] и т. п. В связи с этой четко выводимой тенденцией лингвистической корреляции послелогов ФГ с префиксами (приставками) русскоязычных глаголов, для подготовки аспирантов к написанию и переводу их собственных статей на английский язык

возможно предъявление следующих переводческих упражнений [13]:

1. Переведите выделенные курсивом приставочные глаголы указанными ниже английскими фразовыми глаголами.

1. Она уже давно *откладывает* деньги на эту поездку. 2. Мы решили *заглянуть* к нему когда будем в центре города. 3. Он *подвез* ее и *высадил* около кинотеатра.

(put up with, drop in on (call on), get along with, be up to, come up with, call for (pick up), do without, come into, see to, tear up, put aside, put off, clear up, drop off, burn down)

2. Переведите выделенные курсивом фразовые глаголы указанными ниже русскими приставочными глаголами.

1. Dan is trying to *talk* Mary *into* watching TV. 2. Don't try to *talk* me *out* of doing that. 3. Dan is trying to *put* the talk *off*.

(уговорить, отговорить, отложить, перенести, вычеркнуть, расчистить, подвезти)

Подобные упражнения способствуют развитию иноязычной компетенции обучающихся, расширяют их общую лингвистическую эрудицию. Аспиранты, таким образом, подготавливаются к дальнейшему изучению ФГ применительно к их употреблению в научном стиле.

Хотя ФГ присутствуют, главным образом, в разговорном стиле, они отмечаются также и в научном стиле речи благодаря своей многозначности, а также благодаря тому, что все научные проблемы, прежде всего, до публикации в научных журналах, широко обсуждаются учеными на конференциях, форумах и в таких общедоступных электронных ресурсах как, например, скайп и электронная почта. Таким образом, устно-речевое представление научной проблемы, в той или иной мере, переходит границы устной научной презентации и сохраняет некоторые черты разговорной стилистики в письменном научном стиле речи. Исследователи выделяют первую десятку ФГ широко употребительных в науч-

ном стиле [14;15;16]: *point out* – указывать; *carry out* – проводить; *make up* – составлять; *set up* – устанавливать, учреждать; *go on* – продолжать, выдвигать; *take on* – брать на себя, принимать; *turn out* – оказываться; *bring about* – привести к, добиться, способствовать; *give up* – сдаваться, отказываться, прекращать; *find out* – выяснять.

**Выводы.** Английские фразовые глаголы являются важнейшим атрибутом разговорного стиля речи, стимулирующим формирование коммуникативной компетенции обучающихся. В результате рассмотрения концепций обучения ФГ исследователей Н.А.Бохач и Дж.Поуви можно сделать вывод о том, что их классификации ФГ можно считать взаимодополняющими, способствующими более правильному, методически обоснованному, изложению этой грамматической темы в учебных группах студентов нелингвистического профиля.

Если в группах среднего уровня иноязычной подготовки достаточно общего представления об идиоматике ФГ, их семантизации, отличии от предложных глаголов и использовании в страдательном залоге, то аспирантам необходимо дать дополнительные сведения о переводческих соответствиях ФГ русским приставочным глаголам и использовании ФГ в научном стиле.

Представление о специфике фразовых глаголов поможет молодым исследователям устранить излишнюю формальность научного стиля письменной речи и сделать свой научный труд полуформальным, что позволит им сблизиться с наиболее приемлемым научным стилем носителей языка. Отметим, что наличие разговорной лексики в научных статьях особенно приветствуется в американском варианте английского языка, в то время как англичане больше привержены официальному стилю.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Виноградова Д.С.** Фразовые глаголы в современном английском языке: терминология, особенности, классификация // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т.12. № 12. С. 236-241. DOI: 10.30853/filnauki.2019.12.46

2. **Дмитриева О.П.** Фразовый глагол как часть фразеологической системы английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8-1 (62). С. 106-109. ISSN: 1997-2911

3. **Бохач Н. А.** Методика обучения фразовым глаголам английского языка на I курсе языкового вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – 13.00.02. – Улан-Удэ, 2006. 211 с.

4. **Поуви Дж.** Английские фразовые глаголы и их употребление: учебное пособие для студентов институтов и факультетов иностранных языков. М.: Высшая школа, 1990.

5. **Crystal, D.** The Cambridge Encyclopedia of the English Language [Text] / D. Crystal. Cambridge, 1995. 489 p.

6. **Moon, R.** Metaphor and Phrasal Verbs [Text] / R. Moon // Macmillan Phrasal Verbs Plus. – Bloomsbury Publishing Plc, 2005. – P. 5- 9.

7. **Ештокина М.И.** Особенности обучения фразовым глаголам студентов-лингвистов // Наука, образование и культура. 2018. №1 (25). С. 59-62. ISSN: 2413-7111

8. **Нежведилова Л.А.** К вопросу об обучении английским фразовым глаголам студентов I-II курсов неязыковых вузов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 8-1 (26). С. 118-120. ISSN: 1997-2911

9. **Перевёрткина М.С.** Методика обучения переводу английских фразовых глаголов студентов переводческого отделения: (3-5 курсы): дисс. ... канд. пед. наук. – 13.00.02. – СПб, 2010.

10. **Козлова Р.П.** Глагольная переходность – действие лексико-семантического варианта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2003. №2(30). С.114-120. ISSN: 1810-0201

11. **Фирстов Л.Ю.** Переосмысление классификации фразовых глаголов английского языка // Litera. 2020. № 8. С. 21 – 28. DOI: 10.25136/2409-8698.2020.8.33496



12. **Трубникова Е.В.** Пространственная семантика английских фразовых и русских приставочных глаголов: сопоставительный аспект // Вестник Томского государственного университета. 2015. №394. С. 66-73. DOI: 10.17223 / 15617793/394/11

13. **Попова Н.В.** Учебные задания по переводу с русского языка на английский. СПб.: Нестор, 2004. 130 с. DOI: 10.18720/SPBPU/2/ed-3622

14. **Потапова А.В.** Фразовые глаголы в англоязычном бизнес-дискурсе: ключевые параметры в описании аутентичного материала // Вестник

Самарского государственного университета. 2015. №7 (129). С. 24-29. ISSN: 1810-5378

15. **Юнусова М. О.** Фразеологизмы в научных текстах на английском языке // Актуальные вопросы филологических наук: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, окт. 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 54-57. ISBN: 978-5-906873-41-5

16. **Субачев Ю.В.** Фразовые глаголы в английском научном стиле. Научный перевод. [Электронный ресурс] URL: <https://xn--80aegcaa6cbngm5a6c1ci.xn--plai/frazovye-glagoly-v-anglijskom/>

## REFERENCES

1. **Vinogradova D.S.** Frazovye glagoly v sovremennom anglijskom yazyke: terminologiya, osobennosti, klassifikaciya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019. Vol. 12. No 12. С. 236-241. DOI: 10.30853/filnauki.2019.12.46

2. **Dmitrieva O.P.** Frazovyy glagol kak chast' frazeologicheskoy sistemy anglijskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016. № 8-1 (62). С. 106-109. ISSN: 1997-2911

3. **Bohach N.A.** Metodika obucheniya frazovym glagolam anglijskogo yazyka na I kurse yazykovogo vuza: diss. ... kand. ped. nauk. – 13.00.02. – Ulan-Ude, 2006. 211 s.

4. **Pouvi Dzh.** Anglijskie frazovye glagoly i ih upotreblenie: uchebnoe posobie dlya studentov institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. M.: Vysshaya shkola, 1990.

5. **Crystal, D.** The Cambridge Encyclopedia of the English Language[Text] / D. Crystal. Cambridge, 1995. 489 p.

6. **Moon, R.** Metaphor and Phrasal Verbs [Text] / R. Moon // Macmillan Phrasal Verbs Plus. – Bloomsbury Publishing Plc, 2005. – P. 5- 9.

7. **Eshtokina M.I.** Osobennosti obucheniya frazovym glagolam studentov-lingvistov. *Nauka, obrazovanie i kul'tura*, 2018. №1 (25). С. 59-62. ISSN: 2413-7111.

8. **Nezhvedilova L.A.** K voprosu ob obuchenii anglijskim frazovym glagolam studentov I-II kursov neyazykovykh vuzov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013. № 8-1 (26). P.118-120. ISSN: 1997-2911

9. **Perevyortkina M.S.** Metodika obucheniya perevodu anglijskih frazovyh glagolov studentov

perevodcheskogo otdeleniya: 3-5 kursy: Dis... kand. ped. nauk. –13.00.02. – SPb., 2010.

10. **Kozlova R.P.** Verbal transitivity as lexicosemantic alternative action. *Tambov University Review. Series: Humanities*. 2003. № 2(30). P.114-120. ISSN: 1810-0201

11. **Firstov L.YU.** Pereosmyslenie klassifikacii frazovyh glagolov anglijskogo yazyka // Litera. 2020. № 8. S. 21 – 28. DOI: 10.25136/2409-8698.2020.8.33496

12. **Trubnikova E.V.** Prostranstvennaya semantika anglijskih frazovyh i russkih pristavochnykh glagolov: sopostavitel'nyj aspekt // Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. 2015. №394. S. 66-73. DOI: 10.17223 / 15617793/394/11

13. **Popova N.V.** Uchebnye zadaniya po perevodu s russkogo yazyka na anglijskij. SPb.: Nestor, 2004. 130 s. DOI: 10.18720/SPBPU/2/ed-3622

14. **Potapova A.V.** Frazovye glagoly v angloyazychnom biznes-diskurse: klyuchevye parametry v opisanih autentichnogo materiala. *Vestnik of Samara University*. 2015. №7 (129). С. 24-29. ISSN: 1810-5378

15. **Yunusova M.O.** Frazеологизмы в научных текстах на английском языке // Aktual'nye voprosy filologicheskikh nauk: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', oktyabr' 2016 g.). Kazan': Buk, 2016. S. 54-57. ISBN: 978-5-906873-41-5

16. **Subachev Yu.V.** Frazovye glagoly v anglijskom nauchnom stile. Nauchnyj perevod. [Elektronnyj resurs] URL: <https://xn--80aegcaa6cbngm5a6c1ci.xn--plai/frazovye-glagoly-v-anglijskom/>

**Kozinets Pavel V. Teaching English phrasal verbs as a methodological problem in a non-linguistic university.** The article describes methods of teaching English phrasal verbs in a non-linguistic university. Two algorithms for learning phrasal verbs, both separable and non-separable, are considered,

drawing on the concepts of N.A. Bokhach and J.Povey, whose researches are the most fundamental. The classification of phrasal verbs by N.A. Bokhach is based on determining the degree of deducibility of their meanings from the constituent components, while J. Povey's classification is based on the grammatical categories of transitivity and intransitivity, which makes it more objective. A number of exercises are provided to clear up our understanding of the two methodological concepts. Examples of phrasal verb correspondence to Russian prefixed verbs, as well as their use in a scientific context are also given.

PHRASAL VERBS; ENGLISH LANGUAGE; SEMANTIZATION; IDIOMATICITY; TEACHING METHODS; NON-LINGUISTIC UNIVERSITY; EXERCISES

Статья поступила в редакцию 09.11.2021; одобрена после рецензирования 18.11.2021 принята к публикации 28.12.2021.  
*The article was submitted 09.11.2021; approved after reviewing 18.11.2021; accepted for publication 28.12.2021*

---

**Citation:** Kozinets P.V. Teaching English phrasal verbs as a methodological problem in a non-linguistic university. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 39. P. 79–90. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.07

П.Н. Стукова

## ОСОБОЕ МЕСТО КАТАЛАНСКОГО ЯЗЫКА В ИСПАНСКОМ МНОГОЯЗЫЧИИ



**СТУКОВА Полина Николаевна** – студентка 1 курса факультета культуры; Санкт-Петербургский Гуманитарный Университет Профсоюзов. *Научный руководитель член Союза переводчиков России, кандидат филологических наук, доцент Л.А. Девель*

ул. Фучика, 15, Санкт-Петербург, 192238, Россия. e-mail: stukovap@mail.ru

**STUKOVA Polina N.** – St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences. *Scientific supervisor Member of the Union of Translators of Russia, PhD (Philol.), Associate Professor Liudmila A. Devel.*

15, Fuchika str., St. Petersburg, 192238, Russia. e-mail: stukovap@mail.ru

В статье рассмотрены различные особенности каталанского языка и проведен подробный сравнительный анализ черт сходства и различия каталанского с иберо-романскими и галло-романскими языками; рассмотрена гипотеза о выделении каталанского языка в отдельную окситано-романскую подгруппу наравне с окситанским. Также освещается история языка и дискуссии и споры различных отечественных и зарубежных лингвистов о месте каталанского среди других романских языков, а также об отношении его к определенным (иберо-романской или галло-романской) подгруппам. Данная статья на примерах из фонетики, лексики, письменности, грамматики каталанского языка приводит аргументы в пользу утверждения современных лингвистов о том, что каталанский стоит выделить в отдельную окситано-романскую подгруппу. Помимо этого, в статье освещается значимость каталанского языка в мире и сфера его распространения, а также вопрос о вариативности названий каталанского в разных языках.

КАТАЛАНСКИЙ ЯЗЫК; РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ; БАРСЕЛОНА; ОКСИТАНСКИЙ ЯЗЫК; ИСПАНСКИЙ; ЛАТЫНЬ

**Ссылка при цитировании:** Стукова П.Н. Особое место каталанского языка в испанском многоязычии // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 39. С. 91–98. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.08

**Введение.** Каталанский язык на протяжении практически всей своей истории не отделялся от окситанского или провансальского, считаясь его диалектом, однако ряд уникальных черт позволил ему выделиться в отдельный язык. Данная статья посвящена исследованию места каталанского среди романских языков и проблеме его отношения к определенной романской подгруппе. Языковеды и по сей день не пришли к единому мнению о том, к какой подгруппе романских языков стоит отнести каталанский.

**Цель данной статьи** – отметить и проанализировать сходства и различия каталанского с галло-романскими и иберо-романскими языками, а также выделить уникальные черты языка и сделать вывод о его принадлежности к определенной подгруппе романских языков.

**Актуальность** статьи заключается в том, что в настоящее время происходит активная популяризация каталанского как в «каталанских странах», так и за их пределами. Сегодня каталанский является

официальным языком Каталонии (на этом языке говорят жители Барселоны в том числе) наравне с испанским, исторической области Русильон во Франции, государства Андорра и города Альгеро на острове Сардиния, Италия [1]. По данным UNESCO и других исследований о социальном статусе языка, каталанский активно используется носителями в порядке 50% случаев, а исходя из статистики, собранной в сети Интернет, по объёму использования при переводе, каталанский язык занимает 22 место в мире. В настоящее время на каталанском активно говорят в Испании, Франции, Италии, Аргентине, Кубе, Андорре [2: 493]. Также одна из известнейших футбольных команд – «Барселона», главный стадион которой находится в Барселоне, Каталония, – обязала легендарного нападающего Лионеля Месси (который с недавнего времени играет за французский «Пари Сен-Жермен») по контракту выучить каталанский язык [3]. Их слоган «Больше, чем клуб» также написан на каталанском – «Més que un club». Помимо этого, каталанский язык исторически является литературным и научным языком. Объём издаваемой на каталанском языке литературы и научных исследований растёт ежегодно [4]. В Москве проводится презентация каталанского языка в рамках XI Московского Международного Фестиваля Языков [5]. Так как Испания, а в особенности Барселона, являются очень популярными направлениями для туризма, эмиграции и обучения за рубежом [6; 7], то изучение каталанского становится актуальной проблемой. Отнесение данного языка к определенной подгруппе поможет более простому и эффективному изучению каталанского, так как в этом случае изучение конкретных аспектов языка (грамматика, фонетика, синтаксис) будет более структурированным и понятным.

**Методика исследования.** В ходе работы над этой статьей были использованы методы поиска и детального анализа информации в различных источниках (труды известных зарубежных и отечественных лингвистов, учебники по каталанскому языку, Интернет-ресурсы). Было изучено несколько десятков различных научных статей [8; 9], на основе сравнительно-сопоставительного метода было произведено собственное исследование и выявлены особенности каталанского языка, его сходство и различие с галло-романскими и иберо-романскими языками.

Существуют два варианта названия языка: каталонский и каталанский. Вариативность встречается только в русском, украинском и белорусском языках, последовавших советской традиции. Русская лингвистическая литература использует вторую форму названия, которая соответствует исконному названию на каталанском – *elcatala* – и названиям на других языках (англ. *catalan*, фр. *lecatalan*). Первая же форма названия используется, когда о языке говорят как о чем-то, принадлежащем территории, называемой Каталония [2: 492].

Первые памятники каталанского языка датируются 11 веком. Считается, что каталанский произошел от народной, «вульгарной» латыни, на которой говорили на севере Пиренейского полуострова. Однако на территории Каталонии вплоть до середины 13 в. литературным языком (особенно в поэзии) был провансальский, поскольку в 8 веке каталонские земли были отвоеваны франками у арабов. В 9 веке Каталония обрела независимость в виде самостоятельного Барселонского графства и началось формирование культуры, изолированной от влияния Испании [10]. Однако из-за многовекового влияния Франции на культурное и особенности лингвистическое развитие Каталонии каталанский язык

до начала 20 в. не выделялся в качестве самостоятельного и считался диалектом окситанского. С этим утверждением впервые поспорил немецкий лингвист Ф.К. Диц, который охарактеризовал каталанский как «самостоятельный язык (Idiom), ближайшим образом родственный провансальскому», но «не являющийся его диалектом» [11]. Последующие поколения за Дицем так же выделяли каталанский как отдельный язык и относили его к галло-романской подгруппе. Большинство исследователей того времени рассматривали каталанский исключительно с точки зрения провансальского.

Однако в средние века в ходе Реконквисты, проводимой Фердинандом II Арагонским, результатом которой стало образование Испанского королевства в середине 15 века, в состав которого вошла и Каталония, каталанский язык был вытеснен испанским в большинстве сфер употребления, а с 16 века начался упадок («Декаданс») каталанской литературы после бурного ее развития в 14-15 вв. [2: 496], [8] Основываясь на литературных текстах того времени, каталанские романисты Мила и Фонтанальс обратили внимание на существенное различие каталанского и провансальского [12], а позже Алар пришел к выводу, что между лангедокским (диалект провансальского) и каталанских издавна существовали различия [13]. Также уже в двадцатом веке американский лингвист С.Н. Grandgent утверждает, что «каталанский существенно отличается от провансальского и заслуживает быть изученным отдельно» [14: 2].

Перечисленные исследования позволили рассмотреть каталанский с точки зрения иберо-романских языков, и многие современные представители испанистики говорят о том, что нет оснований исключать каталанский из иберо-романской подгруппы. Разногласия по поводу отнесения каталанского к галло-романской или к иберо-

романской подгруппе побудили немецкого и австрийского языковеда-романиста Вильгельма Мейер-Любке провести масштабные исследования каталанского не только как языка, пришедшего из Руссильона, и он пришел к выводу, что каталанский язык относится к галло-романской подгруппе. Работа подверглась существенной критике, как с каталанской, так и с испанской стороны [15: 194].

В начале 19 века каталанский, несмотря на развитие на уровне разговорной речи, не использовался практически ни в одной сфере, а в начале 20 века был запрещен к употреблению после поражения Республики. Лишь после смерти диктатора Франко в 1983 году Каталония вновь стала автономной областью, а каталанский вновь получил статус официального языка согласно закону «О лингвистической нормализации в Каталонии» [10], [8].

Современные исследования каталанского языка показывают, что каталанский нельзя в полной мере отнести ни к галло-романской, ни к иберо-романской подгруппам. Работы испаниста Менендеса Пидалья доказывают, что сопоставление с одним только кастильским не дает твердых результатов для отнесения каталанского к иберо-романской подгруппе [16]. Также некоторые из современных лингвистов возражают против объединения провансальского и каталанского и настаивают на выделении этих языков в отдельную окситано-романскую подгруппу.

Рассмотрим особенности каталанского языка в фонетике, лексике и морфологии.

Если рассматривать фонетику каталанского, то стоит отметить значительную ее сходство с фонетикой окситанского и других галло-романских языков.

Говоря о гласных в каталанском, важно отметить такие черты сходства с галло-романскими языками (с окситанским языком и лангедокским диалектом в том чис-

ле), как отпадение конечных гласных, кроме – а (например, в кат. и окс. «segurament»), и эта черта так же отличает каталанский от иберо-романских языков, которые эти гласные сохраняют (исп. «seguramente»). Также каталанский от испанского отличает отсутствие дифтонгизации «е» и «о»: в каталанском и окситанском «pot», в испанском же «puede»; каталанский и окситанский – festa (как и в народной латыни), испанский – fiesta [17].

С окситанским его роднят многочисленные дифтонги и односложные слова (sau [aw], beu [ew] и т.д), но при этом отличает стяжание латинского дифтонга au к открытому о (исп. и кат. «cosa», окс. «causa»).

Говоря о консонантизме, можно также отметить некоторые общие черты с галло-романскими языками (в том числе и с окситанским), такие, как переход некоторых глухих латинских в звонкие (например, лат. «sarra», в кат., фр. и окс. – «sabra»), сохранение начальных звукосочетаний согласных *pl-*, *cl-*, *fl-* (например, в лат. «slave», в кат., окс. и фр. – «clau»). Также в каталанском, французском и окситанском глухие согласные заменяются на звонкие в случае, если следующее слово начинается с гласной или звонкой согласной, например, *elshomes* [els] и [omes] – [elzomes]; выпадает интервокальный – n- (*pane*, *vinu* – *pa*, *vi*); оглушаются конечные согласные *verd* [t], *àrab* [p]. [2: 500]

Однако здесь каталанский язык имеет множество любопытных оригинальных черт, не встречающихся ни в одном из романских языков. Например, в каталанском интервокальный латинский согласный –d, конечные –c+ –e, –i и латинское окончание –tis переходит в –u (*pede* – *peu*, *crucet* – *creu*).

Также происходит палатализация начального l (*luna* – *lluna*), что также встречается в мосарабском и астурийском языках. Звукосочетание –is- палатализируется в звук [j]/[ʃ] [17].

Другими особенностями каталанского языка являются ассимиляция групп согласных –mb->m и –nd->n. лат. «lumbus», в кат. «lomo»; удвоение согласных на месте –t-: *setmana* [mm], *cotna* [nn] [2: 499].

Таким образом, на основе вышеперечисленных примеров можно сделать вывод о том, что в области фонетики каталанский наиболее схож с окситанским, но при этом имеет множество уникальных черт, которые не позволяют в полной мере отнести каталанский язык к галло-романским или иберо-романским языкам.

В области лексикологии ситуация не так однозначна: лексика каталанского имеет черты лексики как галло-романских языков, так и иберо-романских. Например, «окно» переводится на каталанский как *finestra*; на французском это будет звучать как *fenêtre*, на итальянском – *finestra*, на окситанском – *fenèstra/finèstra*. Слово произошло от латинского *fenestra*.

«Еда» переводится на каталанский как *menjar*; на французском же это будет звучать как *manger*, на окситанском – *manjar*, на итальянском – *mangiare*. Слово произошло от латинского *manducare*.

Глагол «говорить» переводится на каталанский как *parlar*. На французском это будет звучать как *parler*, на окситанском – *parlar*, на итальянском – *parlare*. Слово произошло от латинского *parabolare*.

Однако при этом многие слова каталанского имеют сходства и со словами иберо-романских языков.

Например, «стол» переводится на каталанский как *mensa*, на испанском и португальском же это будет звучать как *mesa*.

Прилагательное «любимый» переводится на каталанский как *favolare*, на испанском же это звучит как *favorito*, на португальском – *falar*.

Таким образом, в лексике каталанский имеет влияние как со стороны иберо-романских, так и со стороны галло-

романских языков, однако стоит отметить, что наиболее близок к каталанскому все же окситанский, так как многие слова переводятся одинаково на этих языках, и поэтому общение между владеющими литературным окситанским и владеющими литературным каталанским возможно без переводчика, как и чтение текстов возможно без перевода.

Также нельзя не отметить ряд заимствований в каталанский из других языков. Каталанский позаимствовал некоторые слова даже из арабского языка, и это обусловлено историческим проникновением латинской культуры из Северной Африки. Из арабского и испанского каталанский позаимствовал слова из точных наук, сфер строительства и сельского хозяйства, а также из экономической и политической сфер.

Каталанский заимствовал слова также из французского (например, *amateur* «любитель, знаток»), *dossier* «досье» и др.) и английского с приходом века информационных технологий (такие слова, как *e-mail* «электронная почта», *elweb* «веб») [18].

В разговорном каталанском часто каталанские слова заменяются тождественными испанскими (например, кат. «*vaixell*» заменяется на исп. «*barco*» («корабль»), а кат. «*anglès*» заменяется на исп. «*inglès*» («английский, англичанин»)), чего не допускает литературный каталанский. Это обусловлено тем ситуацией диглоссии, которая сложилась исторически.

Происходили и обратные заимствования из каталанского в романские языки. Например, знаменитое слово «паэлья» заимствовано многими языками мира именно из каталанского, так же, как и «барак» (кат. *barassa*, этим словом в Валенсии назывались избы, которые служили временным жилищем для рыбаков).

Из французского у каталанского были заимствованы названия некоторых овощей и фруктов (например, французское

слово *abricot* «абрикос» произошло от каталанского слова «*albercoc*», а французское слово *aubergine* «баклажан» – от каталанского «*Albergínia*»), но наибольшее количество слов в разное время было заимствовано испанским (около 350 слов).

Таким образом, можно заметить, что не только романские языки оказывали влияние на каталанский, но и каталанский дал этим и другим языкам мира ранее не встречающиеся нигде слова.

При анализе каталанской письменности стоит обратить внимание на использование латиницы и диакритических знаков, что свойственно как галло-романским, так и иберо-романским языкам. Однако и здесь у каталанского немало оригинальных черт. Например, между двойными *l* в словах для обозначения твердого звука употребляется точка (например, *il·legal* «незаконный»); для обозначения звука [ʃ] в конце слова употребляется буквосочетание *-ig-* (*faig*, *maig* и др.), а для обозначения звуков-аффрикат используются такие буквосочетания, как *ts*, *tz*, *tg* и *tj* (*platja* ['pladzə], *dotze* ['dodzə]) [2: 498].

В области морфологии во многом схож как с галло-романскими, так и с иберо-романскими языками.

В каталанском языке также используются определенные (*el*, *la*) и неопределенные (*un*, *una*) артикли, которые созвучны с артиклями в испанском и французском языках (в испанском это *el*, *la* *un*, *una*, во французском *-le*, *la* *un*, *une*) [19: 19]; существительные, прилагательные, артикли и местоимения склоняются по роду и числу. Как и во французском и испанском языках, прилагательное ставится после существительного (например, *Camp Nou* – «Новый стадион», название легендарного стадиона в Барселоне)

Глаголы в каталанском, как и в испанском и французском, также имеют 3 спряжения и делятся на 3 группы.

Подобно французскому, вопросительные предложения в каталанском строятся так же, как и утвердительные, меняется только интонация, а порядок слов в целом более свободный. Отсутствие модальных глаголов характерно только для каталанского.

У морфологии каталанского есть общие черты и с морфологией провансальского. В провансальском также используется вопросительное местоимение *quí*. Форма 1 лица множественного числа глагола в каталанском оканчивается на *-am*, *-em*, *-im*, как и в провансальском. Оба языка также имеют одинаковый механизм образования причастия (от основы перфекта) [15: 201].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в морфологии каталанский хоть и очень близок к галло-романским и иберо-романскими языками, но также имеет уникальные черты, которые схожи только с окситанским.

**Выводы.** Подводя итог всем вышеизложенным исследованиям, можно сделать вывод о том, что каталанский язык не относится в полной мере ни к иберо-романской подгруппе языков, ни к галло-романской. Каталанский на протяжении всей своей истории подвергался различным влияниям со стороны обеих подгрупп, а в особенности окситанского языка, из-за чего долгое время считался диалектом провансальского и обрел

независимость только в 19 веке, благодаря сохранению уникальных черт. В результате исследования фонетики, лексики, морфологии и письменности каталанского и сопоставлением с некоторыми языками из галло-романской и иберо-романской подгрупп стало очевидно, что этот язык имеет множество черт, не встречающихся ни в одной из подгрупп романских языков, но некоторые его особенности почти идентично совпадают с особенностями окситанского языка.

На основе приведенных в статье примеров можно подтвердить выдвинутую современными лингвистами теорию о том, что каталанский и окситанский образуют отдельную окситано-романскую подгруппу, которая является «мостом» между галло-романской и иберо-романской подгруппами.

Точное отнесение каталанского языка к окситано-романской подгруппе позволяет выстроить наиболее эффективную схему обучения. Понимание природы происхождения языка позволяет объяснить сложные случаи употребления слов и исключения из общепринятых норм, которые обусловлены историческими изменениями в структуре языка под влиянием окситанского. Исходя из приведенных выше примеров (фонетика, грамматика, лексика), можно сделать вывод, что знакомство с французским языком обеспечивает эффективное обучение каталанскому языку.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Каталанский язык // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. – 350 с. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/215d.html> (дата: 9.11.2021)

2. Нарумов Б.П. Каталанский язык // Языки мира: Романские языки – М. : Academia, 2001. ISBN: 5-87444-016-X – С. 492-516

3. СМИ: Месси по контракту обязан изучать каталанский язык. [Электронный ресурс] URL: <https://tass.ru/sport/10603403> (дата: 11.11.2021)

4. Ламина К.В. Каталанский язык в современной Испании // в кн. Iberica. Культура народов Пиренейского полуострова в XX в.,

Л.: «Наука» (ленинградское отделение), 1989. – С.171-178

5. Лекция: Каталанский язык. Презентация языка в рамках XI Московского Международного Фестиваля Языков., Московская эсперанто-ассоциация MASI, Москва. [Электронный ресурс] URL: <https://theoryandpractice.ru/seminars/94003-katalanskiy-yazyk-prezentatsiya-yazyka-v-ramkakh-xi-moskovskogo-mezhdunarodnogo-festivala-yazykov->(дата: 11.11.2021)

6. Девель Л.А. Сохранение и изучение историко-культурного наследия (worldheritage studies)



и студент, познающий мир // *Культура и цивилизация*. 2018. Т. 8. № 2А. С. 240–245. ISSN: 2223-5426

7. **Девель Л.А.** Сохранение и изучение мирового культурного наследия как благодатная тема для виртуальной практики международной коммуникации, развития языковых навыков и навыков активной семантизации, поликультурной компетенции // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 9-2. С. 30-35. ISSN: 2223-2982

8. **Григина Е.А.** Каталония: что сулит ветер перемен, или немного о языковой политике // *Ибероамериканские тетради*. 2013. № 1 (1). С. 61-69 ISSN: 2409-3416eISSN: 2658-5219

9. **Долбилова Е.В.** Каталонская концептосфера на романском фоне // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1. С. 42-45. ISSN: 1680-5755

10. **Попова А.Э.** Роль и место каталонского языка в языковой системе Испании // *Неделя студенческой науки Факультета иностранных языков МАИ (НИУ), посвящ. 55-летию полёта Ю. Гагарина: сб. докладов*. – М.: Перо. 2016. ISBN 978-5-906862-85-3 – С. 139-144.

11. **F. Diez.** *Gramm. d. rom. Spr.*, I, 112

12. **Milay Fontanals.** *De los trovadores en Espanila*, 1861, 453 с.

13. **Alart.** *Revue des langues rom.*, 1872, 265 с.

14. **C. H. Grandgent.** *An outline of the phonology and morphology of old provencal*, Boston, 1909.

15. **Шишмарев В. Ф.** *Очерки по истории языков Испании*. Общ.ред. акад. И. И. Мещанинова. Вид. 2-е (1-е — 1941 р.). Серия: История языков народов Европы. — Москва, 2002

16. **Menéndez Pidal.** *Orígenes del español*, 1926

17. Электронная энциклопедия «Кругосвет», раздел «Лингвистика»: Каталонский язык. URL: [https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/KATALANSKI\\_YAZIK.html](https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/KATALANSKI_YAZIK.html) (дата: 12.11.2021)

18. **Уржумцева А.О.** О лексических заимствованиях из каталонского, галисийского и баскского языков в испанской политической речи // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Лингвистика. 2009. № 2. С. 85-90. ISSN: 2312-9182eISSN: 2312-9212

19. **Бигвава И.О., Харшиладзе М.А.** *Учебник каталонского языка: Начальный курс*. – М.: Изд-во МГУ, 2002. ISBN: 5-211-04035-X – 238 с.

## REFERENCES

1. Stat'ya «Katalanskijazyk» // *Lingvisticheskiy enciklopedicheskiy slovar'*. М., 1990. – 350 s. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/215d.html> (date accessed: 9.11.2021)

2. **Narumov B.P.** *Katalanskijazyk // YAzykimira: Romanskieyazyki* – М.: Academia, 2001. ISBN: 5-87444-016-X – P. 492-516.

3. SMI: *Messi po kontraktu obyazan izuchat' katalanskij yazyk*. [Elektronnyj resurs] URL: <https://tass.ru/sport/10603403> (date accessed: 11.11.2021)

4. **Lamina K.V.** *Katalanskij yazyk v sovremennoj Ispanii // v kn. Iberica. Kul'tura narodov Pirenejskogo poluostrova v XX v., L.: «Nauka» (leningradskoe otdelenie)*, 1989. – P. 171-178

5. Lekciya: *Katalanskij yazyk. Presentatsiya yazyka v ramkah XI Moskovskogo Mezhdunarodnogo Festivalya Yazykov.*, Moskovskaya esperanto-associaciya MASI, Moskva. [Elektronnyj resurs] URL: <https://theoryandpractice.ru/seminars/94003->

*katalanskiy-yazyk-prezentatsiya-yazyka-v-ramkakh-xi-moskovskogo-mezhdunarodnogo-festivalya-yazykov-* (date accessed: 11.11.2021)

6. **Devel' L.A. (2018)** *Sokhranenie i izuchenie istoriko-kul'turnogo naslediya (worldheritage studies) i student, poznayushchii mir [Worldheritage studies for the students comprehending the world]. Kul'tura i tsivilizatsiya [Culture and Civilization]*, 8 (2A), pp. 240-245. ISSN: 2223-5426

7. **Devel' L.A. (2018)** *Sokhranenie i izuchenie mirovogo kul'turnogo naslediya kak blagodatnaya tema dlya virtual'noj praktiki mezhdunarodnoj kommunikacii, razvitiya yazykovykh navykov i navykov aktivnoj semantizacii, polikul'turnoj kompetencii // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki [Modern Science: actual problems of theory and practice. Humanities]*. № 9-2. P. 30-35. ISSN: 2223-2982

8. **Grinina E.A.** Kataloniya: chto sulit veter peremen, ili nemnogo o yazykovoj politike» *Iberoamerican Notes*. 2013. № 1 (1). P. 61-69 ISSN: 2409-3416eISSN: 2658-5219

9. **Dolbilova E.V.** Katalanskaya konceptosfera na romanskom fone. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. 2011. № 1. P. 42-45. ISSN: 1680-5755

10. **Popova A. E.** The role and the place of the Catalan language in the linguistic system of Spain. The role and the place of the Catalan language in the linguistic system of Spain // Nedelja studencheskoj nauki Fakulteta inostrannyh jazykov MAI (NIU), posvjashh. 55-letiju poljota Ju. Gagarina: sb. dokladov. – M. : Pero..2016. ISBN 978-5-906862-85-3– P. 139-144.

11. **F. Diez.** Gramm. d. rom. Spr., I, 112

12. **Milay Fontanals.** De los trovadores en Espanila, 1861, 453 c.

13. **Alart.** Revue des langues rom., 1872, 265 c.

14. **C.H. Grandgent.** An outline of the phonology and morphology of old provencal, Boston, 1909.

15. **Shishmarev V.F.** Ocherki po istorii yazykov Ispanii. Obshch.red. akad. I. I. Meshchaninova. Vid. 2-e (1-e – 1941 r.). Seriya: IstoriyazykovnarodovEvropy. – M., 2002

16. **Menéndez Pidal.** Orígenes del español, 1926

17. Elektronnaya enciklopediya «Krugosvet», razdel «Lingvistika», stat'ya «Katalanskijazyk». URL: [https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/KATALANSKI\\_YAZIK.html](https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/KATALANSKI_YAZIK.html) (data: 12.11.2021)

18. **Urzhumtseva A.O.** O leksicheskikh zaimstvovaniyakhiz katalanskogo, galisijskogo i baskskogo yazykov v ispanskoj politicheskoy rechi. *Russian Journal of Linguistics*. 2009. № 2. P. 85-90. ISSN: 2312-9182eISSN: 2312-9212.

19. **Bigvava I.O., Harshiladze M.A.** Uchebnik katalanskogo yazyka: Nachal'nyj kurs. – M.: Izdvo MGU, 2002. ISBN: 5-211-04035-X –238 s.

**Stukova Polina N. Special place of the catalan language in spanish multilingualism.** The article examines various features of the Catalan language and provides a detailed comparative analysis of the similarities and differences between the Catalan and Ibero-Romance and Gallo-Romance languages; the hypothesis of the Catalan language allocation to a separate Occitan-Romance subgroup on a par with the Occitan is considered. It also covers the history of the language and the disputes of various domestic and foreign linguists about the place of the Catalan among other Romance languages, as well as about its relation to certain (Ibero-Romance or Gallo-Romance) subgroups. This article, using examples from phonetics, vocabulary, writing, grammar of the Catalan language, provides arguments in favor of the modern linguists' assertion that Catalan belongs to a separate Occitan-Roman subgroup. In addition, the article highlights the importance of the Catalan language in the world and the scope of its distribution, as well as the issue of the Catalan names variability in different languages.

CATALAN LANGUAGE; ROMANCE LANGUAGES; BARCELONA; OCCITAN LANGUAGE; SPANISH, LATIN

*Статья поступила в редакцию 09.11.2021; одобрена после рецензирования 27.11.2021 принята к публикации 28.12.2021.  
The article was submitted 09.11.2021; approved after reviewing 27.11.2021; accepted for publication 28.12.2021*

---

**Citation:** Stukova P.N. Special place of the Catalan language in Spanish multilingualism. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 39. P. 91–98. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.08

**О.О. Павлова**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКИХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**



**ПАВЛОВА Ольга Олеговна** – аспирантка Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. *Научный руководитель член-корреспондент Российской Академии Образования Н.И. Алмазова.* Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. e-mail: ptaha1987@mail.ru

**PAVLOVA Olga O.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. *Scientific supervisor Associate Member of the Russian Academy of Education Nadezhda Iv. Almazova* 29, Polytechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. e-mail: ptaha1987@mail.ru

В статье рассматриваются дидактические и функциональные особенности такого вида Интернет-ресурса как виртуальный музей в качестве мотивирующего фактора для повышения заинтересованности и результативности изучения иностранного языка студентами технических направлений подготовки. На основе анализа исследований, касающихся проблематики мотивации студентов технических вузов, делается вывод о необходимости повышения внутренней мотивации учащихся к изучению иностранного языка посредством использования современных подходов и методов обучения и возможности их интеграции с ИКТ как средством обучения, обладающим большим мотивирующим потенциалом. В этой связи дается определение понятия “виртуальный музей”, конкретизируется его мотивирующий потенциал сравнительно с другими средствами ИКТ. Виртуальный музей рассматривается как интегративный ресурс, сочетающий в себе свойства информационного ресурса, социального сервиса и образовательно-развлекательной среды, и соответствующий необходимым педагогическим и психологическим условиям для повышения мотивации к изучению иностранного языка. Анализируются свойства виртуальных музеев, способствующие повышению мотивации студентов технических направлений подготовки. Отмечается относительная пластичность контента виртуального музея к дидактической адаптации для проведения занятий в интерактивном формате (дискуссия, проект и др.) Приводятся примеры конкретных заданий для развития разных видов речевой деятельности на основе материалов англоязычных виртуальных музеев.

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ; ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ; ВИРТУАЛЬНЫЙ МУЗЕЙ; ВЫСШЕЕ ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ**

---

**Ссылка при цитировании:** Павлова О.О. Использование тематических иноязычных Интернет-ресурсов для повышения мотивации студентов технических направлений к изучению иностранного языка // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 39. С. 99–108. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.09

---

**Введение.** Согласно Федеральному образовательному стандарту 3++, в результате прохождения образовательной про-

граммы выпускник вуза должен обладать помимо профессиональных и общепрофессиональных компетенций также универ-

сальными компетенциями, среди которых компетенция, отвечающая за деловую (на уровне бакалавриата), академическую и профессиональную (на уровне магистратуры) коммуникацию (УК-4) [1], представляется наиболее значимой. Ожидается, что будущие молодые специалисты, вне зависимости от направления подготовки, будут способны осуществлять коммуникацию не только на русском, но и на иностранном языке (-ах). У студентов технических направлений подготовки формирование иноязычной коммуникативной компетенции происходит в условиях ограниченного количества часов, отводящихся на изучение базовых непрофильных дисциплин, к которым относится иностранный язык, и большой комплектности групп с крайне неоднородными показателями уровня иноязычной языковой подготовки. В этой связи достижение высокого уровня владения иностранным языком становится нетривиальной задачей [2:13].

Помимо обозначенных выше объективных трудностей не менее остро стоит проблема мотивации студентов лингвистических направлений к изучению иностранного языка. Мотивацию мы понимаем вслед за И.А. Зимней, с одной стороны, как сложное объединение, “сплав” движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность, а с другой, как неотъемлемый структурный компонент учебной деятельности [3:130]. Таким образом, следует принимать во внимание амбивалентный субъективно-объективный характер мотивации. При ее отсутствии у студентов эффективное осуществление учебной деятельности как системного, целостного образования является крайне затруднительным.

**Цель статьи** – рассмотрение дидактических и функциональных особенностей виртуального музея в качестве мотивиру-

ющего фактора при обучении иностранному языку студентов технического вуза.

**Методы исследования** – сравнительно-сопоставительный анализ научно-методической литературы и анкетирование студентов.

**Результаты исследования.** Хотя опросы показывают, что в целом студенты положительно относятся к иностранному языку, отмечая его важность, как для коммуникативных, так и для профессиональных целей, уровень заинтересованности обучающихся в его изучении в формате учебной дисциплины остается очень неоднородным. Многими студентами движет не познавательный интерес, а желание получить положительную оценку на экзамене и избежать возможных негативных последствий, что приводит к достаточно формальному отношению к учебной дисциплине [4, 5].

Существует множество классификаций мотивов к изучению английского языка как универсального характера, так и специфических для этой области знания, в основу которых положены разные основания в зависимости от позиций исследователей. Так, Н.Н. Сергеева и С.В. Угрюмова, обобщая исследования своих предшественников, группируют мотивы **по видам** (социальные, интеллектуально-познавательные, профессионально-ценностные, внешние, внутренние, осознанные, неосознанные), **по уровням** (широкие социальные, узкие социальные, широкие познавательные, учебно-познавательные, социального сотрудничества, самообразования), **по направленности и содержанию** (эмоционально-эстетические, коммуникативные, статусно-позиционные, утилитарно-познавательные, достижения) [6]. Несколько другие акценты предлагают О.Н. Финогорова, Ф.Н. Денисенко, выделяя в качестве основания для типологии **сферу приложения** мотивов (профессиональные, коммуникативные, прикладные, личностного роста) и **интен-**

**цию к использованию** (действенные и декларативные) [7]. При этом мотивы не обособлены жестко друг от друга по каким-либо формальным признакам. Исследователи отмечают их флуктуационный характер и взаимную детерминированность [7:199]. Применительно к мотивации к собственно изучению иностранных языков Г.В. Рогова выделяет внешнюю и внутреннюю мотивацию, делая акцент на особой значимости последней, состоящей из коммуникативной, лингвопознавательной и инструментальной мотиваций [8].

Анализ опросов студентов неязыковых направлений показывает, что имеется устойчивая тенденция руководствоваться мотивами внешнего, профессионального и прикладного характера при изучении иностранного языка. Иностраный язык применительно к обучению в вузе воспринимается учащимися прагматически, как преимущество, работающее на дальнюю перспективу для успешного трудоустройства и в ряде случаев – в качестве инструментария для осуществления коммуникации с иностранцами и носителями языка [4; 9].

Хотя такое состояние вещей не стоит воспринимать однозначно в отрицательном ключе (все-таки достаточно сложно требовать от студента-нелингвиста личной заинтересованности в самом материале иностранного языка), недостаток внутренней мотивации (получение новых знаний как цель деятельности) может негативно сказаться при ослаблении мотивации внешней, т.к. последняя не имеет непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности [5]. Например, нередко наблюдаемое падение интереса к основному направлению подготовки у студентов технических направлений по мере прохождения обучения или же вообще сомнения в правильности своей образовательной траектории [3:110], значительно снижают уровень мотиваций внешнего, инструментального характера при изучении иностранного

языка, поскольку практическая ценность дисциплины в этом случае закономерно падает. В этой связи кажется перспективным стремление к усилению внутренней мотивации в изучении иностранного языка, интериоризации полученных знаний в качестве лично важных.

Следует отметить, что повышение мотивации в изучении иностранного языка возможно при соблюдении определенных **педагогических и психологических условий**, а именно:

– информационные условия (практическая и профессиональная направленность содержания обучения) [10];

– технологические условия (использование форм, методов и средств обучения в соответствии с принципами компетентностного, контекстного, деятельностного, коммуникативного и др. современных подходов) [10; 11];

– личностные условия (партнерское общение и активное взаимодействие всех участников образовательного процесса; учет общих умений, способностей и интеллектуального потенциала студента) [10].

**Актуальность.** На современном этапе актуализация перечисленных условий для повышения мотивации студентов возможна путем использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на разных уровнях: от эпизодического включения заданий на основе материалов интернет-ресурсов в учебную деятельность до создания полноценной информационно-коммуникационной учебной среды с разнообразным мультимедийным наполнением.

Применительно к практике обучения иностранному языку из всего многообразия ИКТ наибольшей востребованностью отличаются мультимедиа технологии, телекоммуникации, социальные сервисы, информационные ресурсы сети Интернет, а в последнее время – массовые открытые онлайн курсы. Также имеется тенденция комплексного систематизированного ис-

пользования всех видов ИКТ в учебной деятельности [12], что в целом свидетельствует как о готовности преподавателей все шире вводить целостные блоки на основе ИКТ в традиционный учебный процесс, так и об относительной технической и информационной оснащенности образовательной среды отечественных вузов.

Исследователи выделяют несколько функций Интернета, среди которых для обучения иностранному языку в контексте вышеперечисленных педагогических условий наиболее значимыми, на наш взгляд, являются информационная, коммуникационная, образовательно-познавательная, социальная и развлекательная функции [13: 19-20]. Интернет можно рассматривать одновременно как средство массовой информации, электронную библиотеку и информационно-справочный ресурс для поиска аутентичного и актуального контента, соответствующий личным и профессиональным интересам студентов. Платформы Веб 2.0. способствуют совместной поисковой и исследовательской деятельности, а также коммуникации студентов в Интернет-пространстве, в значительной степени облегчая процесс, благодаря дружелюбности и «юзабельности» интерфейса. Наконец, исторически воспринимаемый как платформа для свободного общения и обмена мнениями, Интернет может помочь в снятии психологических барьеров при иноязычной коммуникации.

При этом следует учитывать, что эффективное использование ИКТ в обучении иностранному языку возможно при тщательном отборе Интернет-ресурсов и их дидактической адаптации к конкретным педагогическим обстоятельствам; четкой алгоритмизации процесса совместной работы с сервисами Веб 2.0; обоснованном применении мультимедиа технологий для оптимизации учебного процесса; четком понимании, каким образом возможно встроить ИКТ в традиционные аудиторные

занятия и самостоятельную работу студентов без потери качества.

Учитывая лавинообразно нарастающую цифровизацию всех сфер жизни, в т.ч. образовательной, ИКТ становятся не просто одним из вспомогательных или даже альтернативных средств репрезентации учебной информации, но позволяют индивидуализировать обучение, увеличить эффективность самостоятельной работы, повысить аутентичность предоставляемого материала, успешно применять активные и творческие методы при аудиторном, смешанном и дистанционном форматах обучения. Касательно потенциала ИКТ в образовательном процессе исследователи справедливо замечают, что на современном этапе развития ИКТ и методики обучения иностранным языкам обучение иностранному языку на основе ИКТ должно восприниматься не как дополнительное, а по меньшей мере, в качестве аналогового или альтернативного варианта обучения [14].

Сысоев П.В. отмечает положительный мотивационный эффект ИКТ, выделяя такие дидактические свойства как:

- многоязычие и поликультурность информационных Интернет-ресурсов;
- многоуровневость информационных Интернет-ресурсов;
- разнообразие функциональных типов Интернет-ресурсов;
- мультимедийность;
- гипертекстовая структура документов;
- возможность создания личной зоны пользователя
- возможность организации синхронного и асинхронного общения
- возможность автоматизации процессов управления учебной деятельностью и ее контроль
- выстраивание индивидуальной образовательной траектории;
- реализация технологии обучения в сотрудничестве;
- развитие умений самостоятельной учебной деятельности [14].

По мнению автора, благодаря перечисленным дидактическим свойствам, ИКТ способствуют более полной реализации современных подходов к обучению, «...не оставляя преподавателям иного выбора кроме как реализовывать методы активного обучения, создавать индивидуальные траектории обучения и активизировать самостоятельную учебную деятельность обучающихся» [15: 92].

Несколько другим перечнем руководствуется С.В. Титова, упоминая такие дидактические свойства как мультимедийность, информационность, геймификация, интерактивность, которые, по мнению автора, повышают уровень внутренней мотивации при совмещении с активными методами обучения и учетом психологических особенностей студентов [16].

Таким образом, наибольшим дидактическим потенциалом будут обладать Интернет-ресурсы, предоставляющие одновременно качественный, профессионально значимый контент, с которым, в отличие от статичного текста или таблицы в учебнике, можно взаимодействовать: переходить по ссылкам в гипертексте, просматривать видео, прослушивать аудиозаписи, оставлять свои комментарии. При этом желательно, чтобы информационный ресурс был не только содержательно релевантным обучению, но и интересным, занимательным. Следует отметить, что помимо утилитарных вспомогательных Интернет-инструментов (онлайн-словари), или развлекательного контента (фильмы, видеоклипы, трансляции), многие студенты самостоятельно обращаются к иноязычным информационным и тематическим ресурсам [17].

**Потенциал виртуального музея как инструмента мотивации.** В этой связи хотелось бы рассмотреть такой вид Интернет-ресурса, как виртуальный музей. Исследователи отмечают высокую функциональность данного ресурса как информационного, образовательно-познавательного, развлекательного и, в ряде случаев, социального и

коммуникативного сайта, актуализированного в формате гипертекста с широким применением мультимедиа технологий [18; 19].

Приведем наиболее полную характеристику виртуального музея, который, по мнению исследователей:

- предоставляет возможность бесконтактного информационного взаимодействия пользователя с музейной средой в виде компьютеризированной системы, обеспечивающей определенные визуальные и звуковые эффекты;

- представляет собой медиа как средство массовой коммуникации и новая форма издательства (интернет-публикации);

- является значимым элементом современной культурно-досуговой среды, способствующим развитию творческих способностей, культурному обмену и общению пользователей [20].

С нашей точки зрения такой ресурс как виртуальный музей может эффективно использоваться, в первую очередь, для повышения мотивации обучающихся вследствие ухода от рутины традиционного занятия; актуализации междисциплинарных связей при подборе музеев, направленность которых соответствует профильным дисциплинам подготовки студентов; а также расширения общего кругозора студентов.

Виртуальный музей как феномен сети Интернет можно рассматривать как интегративное образование, сочетающее в себе черты информационного ресурса, социального сервиса и образовательно-развлекательной среды. Анализ Интернет-представительств таких музеев как: Британский музей науки (British Science Museum; <https://www.sciencemuseum.org.uk>), музей истории науки в Оксфорде (History of Science Museum; <http://www.mhs.ox.ac.uk>), музей науки в Бостоне (Museum of Science; <https://www.mos.org>), Научный центр Либерти (Liberty Science Center; <https://lsc.org>), музей аэро- и космонавтики (National Air and Space Museum; <https://airandspace.si.edu>), Ин-

ститут Б. Франклина (Franklin Institute; <https://www.fi.edu>) и др. показал, что практически все крупные технические музеи, во-первых, имеют онлайн-галереи экспонируемых объектов с информационным комментарием, касающимся наиболее значимых экспонатов и сопутствующим материалом в виде статей, интервью, обзоров, ссылок на сторонние образовательные ресурсы, многие из которых представлены в мультимедиа формате.

Во-вторых, практически все музеи предоставляют виртуальным посетителям возможность комментирования текущих выставок, событий и гипертекстовых материалов, а также, что более продуктивно с точки зрения коммуникации, имеют аккаунты в социальных сетях, где представители музея регулярно обновляют посты и активно общаются с пользователями.

В-третьих, виртуальные музеи нацелены не только на онлайн-презентацию коллекции и предоставление практической информации (адрес, часы работы, покупка онлайн-билетов). Они также размещают всевозможные дополнительные материалы учебного и игрового характера: презентации для преподавателей, flash-игры онлайн, материалы для экспериментов для детской и юношеской аудитории, занимательные материалы с отсылками к восприятию деятелей науки и научных открытий в современной массовой культуре.

Таким образом, виртуальный музей является функциональным, интересным и методически перспективным ресурсом как с точки зрения студента, так с точки зрения преподавателя. Для обучающихся виртуальный музей может быть привлекательным по новизне предоставления контента, большому объему мультимедиа, познавательному характеру самой информации, которая, будучи подобранной исходя из будущей профессиональной специализации, естественно и ненавязчиво вводит студента в дискурс иноязычной профессиональной коммуникации.

**Дискуссия.** Дидактически материалы виртуальных музеев можно успешно адаптировать для проведения занятий нетрадиционного формата с использованием интерактивных методов обучения, в особенности, метода проектов в его виртуальной модификации. Так, например, студентов технических направлений можно поделить на группы, и дать конкретные задания. К числу таких заданий можно отнести:

– самостоятельную подготовку тематического выступления об истории эволюции разнообразных технических устройств на материалах нескольких виртуальных музеев (например, история наблюдения за космосом: от астролябии до современного телескопа);

– совместный презентационный тематический проект с распределением ролей: кто-то из группы отвечает за визуальный ряд и комментарии на слайдах, кто-то – за текст выступления, кто-то составляет опросник для интерактивного квиза или конкурса для взаимодействия с аудиторией.

Структурированный и максимально адаптированный для виртуального посетителя контент музейных сайтов будет способствовать концентрации студентов на самом задании, а не на решении утилитарных и практических вопросов: где искать, как верифицировать информацию.

С собственно методической точки зрения для преподавателя иностранного языка виртуальный музей, в первую очередь, ценен аутентичностью материала, его сконцентрированностью на одном ресурсе, а также априори верифицированным характером контента, что снимает необходимость подборки и проверки материала по теме, особенно если таковая не входит в зону его компетентности.

Далее, очевиден междисциплинарный потенциал виртуальных музеев. Даже при относительно поверхностном самостоятельном ознакомлении с учебным планом по профильным дисциплинам (или с привлече-



нием консультации со стороны коллег с других кафедр) можно включать визуальные и текстовые материалы виртуальных музеев в обучение иностранному языку для создания положительного эффекта узнавания у студента, изучавшего ранее эти же явления. Таким образом, повышается мотивация к изучению иностранного языка, т.к. студент видит, что явления из разных научных областей, с которыми он ранее был знаком на других дисциплинах, описываются богато визуализированным и не слишком терминологически перегруженным языком, доступным для уровня понимания от В1 и выше.

На сайтах музеев контент представлен порционно и дифференцированно в плане объема и языковой сложности презентации языкового материала (от небольших аннотаций с самой базовой научной лексикой до развернутых статей), что позволяет быстро найти подходящий материал с его минимальной адаптацией под общий уровень студентов или же подобрать материал для каждого отдельного учащегося, осуществляя таким образом дифференцированный подход к обучению. Соответственно, частично снимается убеждение студента о невозможности усвоить иностранный язык в объеме, достаточном для профессиональной иноязычной коммуникации, она становится возможной в глазах студента хотя бы на базовом уровне.

**Использование виртуальных музеев для развития разных видов речевой деятельности.** Что касается обучения различным видам речевой деятельности, в частности, **аудирования**, из всего многообразия стоит отметить аудио и видеоматериалы, представленные на сайтах виртуальных музеев в формате лекций, интервью, аудиогидов по коллекциям, а также обучающих видео в формате развлекательных передач. Диапазон сложности такого контента может варьироваться от В1 до С1. При этом, учитывая обычно значительные сложности при прослушивании аутентичной иноязычной речи, выражающиеся в полном “ступоре”

восприятия информации при первом услышанном незнакомом слове, существует возможность подобрать короткие аудиозаписи в виде справки аудиогuida по конкретным объектам коллекций с фактологической четкой информацией, как в музее истории науки в Оксфорде, или же более сложные видео о лауреатах премии института им. Б. Франклина, сопровождающиеся фотографиями, схемами, анимированными слайдшоу и встроенными субтитрами, которые помогут снять тревожность при прослушивании и сосредоточиться не на значении отдельных слов, а на содержании аудиодорожки.

На сайтах виртуальных музеев можно также успешно развивать навыки **чтения** разных видов, используя:

- разные типы текстовых материалов небольшого формата, размещенные на самом сайте (анонсы и описания выставок, техническая информация, комментарий к экспонату виртуальной галереи и проч.);
- статьи познавательного и научного содержания, публикуемые в онлайн-журналах как музейном издании;
- посты и комментарии в соцсетях и блогах.

Все они обладают разными дидактическими свойствами: научные статьи рассчитаны на полное понимание текста; текстовые публикации в социальных сетях удобны для просмотрочного чтения; при изучении технической информации и анонсов на первый план выходит поисковое чтение, поскольку необходимо извлечь конкретные сведения (что/где/когда).

На наш взгляд, из всех перечисленных материалов наибольшим мотивирующим потенциалом обладают статьи междисциплинарной направленности, наподобие представленных в онлайн-журнале Музея науки в Лондоне. С одной стороны, они связаны с той или иной научной областью, с другой, представляют эту область в широком историческом и социальном контексте, сопровождая иллюстративным и экс-

позиционным материалом из коллекции музея. Ввиду большого объема статей (6500-7000 слов) можно рекомендовать их в качестве домашнего задания студентам. Каждому можно предложить взять по подразделу, прочитать их и изложить их основное содержание, составив таким образом “выжимку” ключевых тезисов статьи для дальнейшего обсуждения в группе.

Интерактивный компонент виртуальных музеев можно использовать, в том числе, для развития **говорения**, правда, скорее косвенно, в отсутствие непосредственного собеседника. Например, Институт им. Б. Франклина предлагает отослать свою персональную историю о взаимоотношениях с наукой через форму загрузки, которая размещена прямо на сайте. Несколько историй доступны для просмотра прямо в разделе, остальные выложены в соответствующем плейлисте на YouTube канале музея. Подборка видео сформирована таким образом, чтобы представить наибольшее разнообразие научных областей знания и культурологический разброс интервьюируемых. Снабженные встроенными субтитрами, видеофрагменты длительностью 2-3 минуты являются хорошим аудиовизуальным материа-

лом сами по себе и могут послужить образцом для студентов к рассказу о собственном опыте, связанном с наукой.

Рассказ можно записать на диктофон и отослать преподавателю на проверку, после которой выложить на общей странице группы. Получится своеобразная творческая биография студенческой группы, наиболее удачные и вдохновляющие истории из которой по предварительной договоренности можно отправить на страницу института. Этот же вариант, но в письменном виде в формате эссе, можно рассмотреть как задание на развитие навыков **письма**.

**Выводы.** Таким образом, благодаря интегративному характеру такого вида Интернет-ресурсов как виртуальный музей, его большой информационной насыщенности, разнообразию форматов предоставления контента, можно говорить не только о развитии компонентов иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических направлений подготовки, но и о повышении мотивации студентов к изучению иностранного языка, что может быть реализовано при соблюдении необходимых психолого-педагогических условий.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 02.03.02 Фундаментальная информатика и информационные технологии [Электронный ресурс] // URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/020302\\_B\\_3\\_15062021.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/020302_B_3_15062021.pdf).

2. **Колыханова О.А.** Влияние инновационных педагогических технологий на формирование учебной мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2018. №51. С. 11-25. ISSN: 1991-6493 DOI 10.15382/sturIV201851.11-25.

3. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2009. – 384 с. ISBN: 978-5-98704-442-1

4. **Минеева О.А., Ляшенко М.С.** Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. №4 (25). С. 269-273. ISSN: 2311-0066

5. **Кабанова Е.А.** Познавательная мотивация студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2013. №2(16). С. 76-80. ISSN: 2227-8591

6. **Сергеева Н.Н., Угрюмова С.В.** Классификация мотивов к изучению английского языка // Педагогическое образование в России. 2012. №3. С. 114-119. ISSN: 2079-8717

7. **Финогенова О.Н., Денисенко Ф.Н.** Мотивация к изучению иностранного языка магистрантов инженерных специальностей // Современные исследования социальных проблем

(электронный научный журнал). 2018. Т.9. №11. С.190-207. DOI:10.12731/2218-7405-2018-11-190-207

8. **Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

9. **Швалова Г.В.** Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка // Концепт. 2012. №11. С.46-51 eISSN: 2304-120X URL: <http://e-koncept.ru/2012/12152.htm>.

10. **Минеева О.А., Еремеева О.В.** Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вестник Мининского университета. 2016. № 3(16). С. 3. eISSN: 2307-1281

11. **Егорова О.С., Хрулева И.И.** Педагогические средства повышения мотивации к изучению иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. 2015. №3. С. 93-98. ISSN: 1813-145X

12. **Есенина Н.Е.** Комплексная реализация лингводидактических возможностей средств информационных и коммуникационных технологий в обучении профессионально-ориентированному языку // Научный диалог. 2013. №8 (20). С. 75-86. ISSN: 2225-756X

13. **Раицкая Л.К.** Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образо-

вании: монография. – М.: МГОУ, 2011. – 173 с. – ISBN: 978-5-7017-1698-6

14. **Сысоев П.В.** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. №1 (17). С.120-133. ISSN: 1999-6195

15. **Сысоев П.В.** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. №10. С.90-97. ISSN: 0869-3617

16. **Титова С.В.** Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – М.: Эдитус, 2017. – ISBN: 978-5-00058-548-1

17. **Касаткина Н.Н., Личак Н.А.** Использование ИКТ в преподавании иностранного языка в вузе в рамках компетентностного подхода // Ярославский педагогический вестник. 2018. №2. С. 100-107. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10015

18. **Николаева Е.В.** Виртуальные музеи как информационно-обучающая среда в курсе английского языка для специальных целей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-1(64). – С. 206-208. ISSN: 1997-2911

19. **Гвазава В.И.** Виртуальный музей в вузовском образовании // Мир русского слова. 2014. №3. С.99-102. ISSN: 1811-1629

20. **Максимова Т.Е.** Виртуальные музеи как социокультурный феномен (типология и функциональная специфика): автореф. дисс... канд. культурологии: 24.00.01. – М., 2012.

## REFERENCES

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniju podgotovki 02.03.02 Fundamental'naja informatika i informacionnye tehnologii [Jelektronnyj resurs] // URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/020302\\_B\\_3\\_15062021.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/020302_B_3_15062021.pdf)

2. **Kolyhanova O.A.** Vlijanie innovacionnyh pedagogicheskikh tehnologij na formirovanie uchebnoj motivacii studentov nejazykovyh special'nostej k izucheniju inostrannogo jazyka // Vestnik PTSGU. Serija 4. Pedagogika. Psihologija. 2018. №51. S. 11-25. ISSN: 1991-6493 eISSN: 2409-5001 DOI 10.15382/sturIV201851.11-25.

3. **Zimnjaja I.A.** Pedagogicheskaja psihologija: uchebnik dlja vuzov. – М.: Logos, 2009. – 384 с. ISBN: 978-5-98704-442-1

4. **Mineeva O.A., Ljashenko M.S.** Issledovanie motivacii studentov nejazykovyh special'nostej k izucheniju inostrannogo jazyka // Baltijskij

gumanitarnyj zhurnal. 2018. №4 (25). S. 269-273. 2017. №4 (25). S. 269-273. ISSN: 2311-0066

5. **Kabanova E.A.** Poznavatel'naja motivacija studentov nejazykovyh special'nostej v processe obuchenija inostrannomu jazyku // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze 2013. №2 (16). S. 76-80. ISSN: 2227-8591

6. **Sergeeva N.N., Ugrjumova S.V.** Klassifikacija motivov k izucheniju anglijskogo jazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. №3. S. 114-119 ISSN: 2079-8717

7. **Finogenova O.N., Denisenko F.N.** Motivacija k izucheniju inostrannogo jazyka magistrantov inženernyh special'nostej // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2018. Т.9. №11. S. 190-207. DOI:10.12731/2218-7405-2018-11-190-207

8. **Rogova G.V., Rabinovich F.M., Saharova T.E.** Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole. – М.: Prosveshhenie, 1991. – 287 с.

9. **Shvalova G.V.** Formirovanie motivacii studentov tehničeskogo vuza pri izučenii professional'nogo inostrannogo jazyka // *Koncept*. 2012. №11. Pp.46-51 eISSN: 2304-120X URL: <http://e-koncept.ru/2012/12152.htm>.

10. **Mineeva O.A., Ereemeeva O.V.** Psihologo-pedagogical conditions of increase of motivation of students to studying of a foreign language. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2016, no. 3(16), pp. 3 eISSN: 2307-1281 (in Russian)

11. **Egorova O.S., Hruleva I.I.** Pedagogičeskie sredstva povyšeniya motivacii k izučeniju inostrannogo jazyka // *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*. 2015. №3. Pp. 93-98. ISSN: 1813-145X

12. **Esenina N.E.** Kompleksnaja realizacija lingvodidaktičeskikh vozmožnostej sredstv informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v obučenii professional'no-orientirovannomu jazyku // *Nauchnyj dialog*. 2013. №8 (20). S. 75-86. ISSN: 2225-756X

13. **Raickaya L.K.** Didactic and psychological foundations of the use of Web 2.0 technologies in higher professional education: monograph. – Moscow, MGOU Publ., 2011. –173 p. –ISBN: 978-5-7017-1698-6 (In Russ.)

14. **Sysoev P.V.** Modern information and communication technologies: Didactic properties

and functions. *Language and Culture*. 2012. No. 1. Pp. 120–133. ISSN: 1999-6195 (In Russ.)

15. **Sysoev P.V. (2013)** Directions and prospects of Informatization of language education. *Higher education in Russia*, 10, 90-97. ISSN: 0869-3617 (In Russ.)

16. **Titova S.V.** Digital technologies in language training: theory and practice. – M.: Editus, 2017. ISBN: 978-5-00058-548-1

17. **Kasatkina N.N., Lichak N.A.** The Application of Modern Technology in the English Language Classroom within the Framework of the Competency-Based Approach. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 018. №2. S. 100-107. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10015

18. **Nikolaeva E.V.** Virtual'nye muzei kak informacionno-obučajushhaja sreda v kurse anglijskogo jazyka dlja special'nyh celej // *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016, № 10. № 10-1(64). – С. 206-208. ISSN: 1997-2911

19. **Gvazava V.I.** Virtual Museum in University Education. *The world of the Russian word*. 2014. 3, 99–102. ISSN: 1811-1629 (in Russ.)

20. **Maksimova T.E.** Virtual'nye muzei kak sociokul'turnyj fenomen (tipologija i funkcional'naja specifikaja): avtoref. dis. kand. kul'turologii : 24.00.01. – M., 2012.

**Pavlova Olga O. Technical students' motivation increase for foreign language learning by means of foreign discipline-related internet resources.** The article is devoted to didactic and functional features of such Internet resource as virtual museum regarded as motivating agent for increasing technical students' interest and productivity in studying foreign languages. Based on recent research concerning students' motivation problems the conclusion is drawn on the necessity of motivation increase for foreign language learning by means of modern approaches and teaching methods and its possibility to be combined with information and communication technologies (ICT) as an effective teaching tool due to the high motivating potential of the latter. Definition of the term "virtual museum" is given, its motivating potential is specified compared with other ICT tools. Virtual museum is regarded as an integrative resource combining the features of information resource, social service and edutainment environment corresponding to essential pedagogical and psychological conditions for motivation increase in foreign language learning. Special features of virtual museums are analyzed that stimulate motivation increase while using the content of virtual museum for classroom-based and distant education. Relative flexibility of virtual museum content to didactic adaptation for interactive activities (discussion, project, etc.) is noted. The examples of tasks for the development of different language activities drawing on the content of virtual British museums are given.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES; INTERNAL MOTIVATION; VIRTUAL MUSEUM; HIGHER ENGINEERING EDUCATION; COMMUNICATIVE COMPETENCE

Статья поступила в редакцию 15.11.2021; одобрена после рецензирования 22.12.2021 принята к публикации 28.12.2021.  
The article was submitted 15.11.2021; approved after reviewing 22.12.2021; accepted for publication 28.12.2021

**Citation:** Pavlova O.O. Technical students' motivation increase for foreign language learning by means of foreign discipline-related Internet resource. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 39. P. 99–108. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.09

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

## **В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ**

**КОЛОСКОВА Галина Александровна**

*аспирантка, Институт стратегии и развития образования Российской академии образования,  
Москва, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА  
В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ WEB-ТЕХНОЛОГИЙ**

---

## **IN THE NEXT ISSUE**

**KOLOSKOVA Galina A.**

*postgraduate student, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education  
Moscow, Russia*

**FORMATION OF THE COMPETENCE OF A MODERN TEACHER  
IN THE USE OF WEB TECHNOLOGIES**

## УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

### ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» («ВМП») выпускался на русском языке как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education» с правом опубликования статей на русском и английском языках. С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018. В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>; в базе данных EBSCO (США), а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>.

Журнал рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083. Информация о журнале и полнотекстовый архив всех выпусков «ВМП» размещаются на сайте Гуманитарного института СПбПУ: [http://hum.spbstu.ru/voprosu\\_metodiki\\_prepodavaniya\\_v\\_vuze/](http://hum.spbstu.ru/voprosu_metodiki_prepodavaniya_v_vuze/)

Публикация научных статей для всех авторов бесплатна, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования. С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

Всем российским авторам необходимо представить **Экспертное заключение** на статью о возможности её открытого опубликования. «Внешние» авторы акт экспертизы подтверждают в экспертных комиссиях по месту работы и в отсканированном виде пересылают в редакцию.

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

«ВМП» является научным междисциплинарным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании. В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей **13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08)** и **10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22**

**Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки).** Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

*При цитировании статей и перепечатке материалов журнала ссылка обязательна.*

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

### Требования к содержанию

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, начинаться с **введения**, формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания. **В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.**

Процент оригинальности статьи при проверке в системе «Антиплагиат» – не менее 85 %.

*Требования к проценту оригинальности статьи по результатам студенческих конкурсов, конференций при проверке в системе «Антиплагиат» могут быть снижены и определяются редколлегией.*

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Теория и методика профессионального образования
- Информатизация образования
- Межкультурная и межъязыковая коммуникация
- Лингводидактический форум
- Международные конференции
- Вузовская практика
- Научный Дебют
- Хроника научной жизни. Персоналии.

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

### Технические требования

**1. Рекомендуемый объем статьи 8–10 стр. (40 000 знаков),** формата А-4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 пятнадцати.** Рекомендуемый объем списка литературы **для обзорных статей – не менее 50 источников.** По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков.

1.1. *Для статей рубрики Научный Дебют:* возможен меньший объем статьи: 6–7 стр., с учетом авторских данных (рус+англ), аннотации+ключевых слов (рус+англ) и Библиографического списка (рус+транслит); Библиографический список должен иметь порядка 10 научных источников; цитируемые источники должны быть датированы 21 веком (2000 годы);

2. Текст научной статьи должен быть структурирован: Введение/Актуальность/Методы/Выводы.

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй - в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст.

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

### Порядок оформления

Статья оформляется в соответствии с приведенной структурой:

– **УДК** в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языках) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы (*полное название организации (без сокращений или аббревиатур; без указания организационно-правовой формы), которую представляет автор (аффилиация)*), почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные телефоны, e-mail;

*Для статей рубрики Научный Дебют: научный руководитель не является официальным соавтором; ФИО и статус научного руководителя указывается в авторских данных;*

*При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на её сайте;*

*Личные имена в названии организации на английском языке пишутся перед названием организации, не используется вариант «named after..» Все значимые слова в названиях организаций на английском языке начинаются с прописной буквы, кроме предлогов и артиклей.*

*При написании адреса на английском языке необходимо следовать международным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома, улица, город, почтовый индекс, страна;*

*Если в названии организации есть название города, в любом случае в адресных данных необходимо указывать город;*

– **фото автора(ов) статьи** (минимальное разрешение – 300 dpi (формат.jpg или.tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.

– **название статьи (до 12 слов, включая предлоги)** на русском и английском языках. Не рекомендуется использовать аббревиатуры и формулы;

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языках): не менее **200–250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;



Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от неё в отечественных и зарубежных базах данных.

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

– **ключевые слова/Keywords** (на русском/английском языках). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются точкой с запятой;

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

**Текст научной статьи должен быть структурирован: Введение/Актуальность/Методы/Выводы.**

В тексте буква «ё» употребляется только в фамилиях и географических названиях.

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском. Текст размещается без переносов.

– **список литературы** на русском языке должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания.**

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка литературы. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же»! Недопустимо объединять несколько источников под одним номером. Каждая процитированная публикация приводится в списке только один раз – при повторной ссылке на тот же источник в тексте указывается присвоенный ранее номер.

– **References.** Статьи, написанные на русском языке/ на кириллице, помимо списка литературы, на русском языке/на кириллице/ на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список литературы – **References.** Русскоязычные источники, источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации. Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. Нужна для того, чтобы данные о публикациях русскоязычных авторов были читаемы в мировых базах данных реферативной и аналитической информации о научных исследованиях (Scopus, Web of Science).

Для транслитерации русского текста на латиницу используется бесплатный сайт <http://www.translit.ru>

Транслитерация осуществляется по системе Библиотеки Конгресса США (ALA-LC).

**Статьи без пристатейных библиографических списков к рассмотрению  
не принимаются**

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи. В списки литературы включаются только источники, использованные при подготовке статьи.

В журнале «ВМП» применяется «Ванкуверский» стиль (Vancouver Style): цифра по порядку следования ссылки в тексте, список литературы по порядку этих цифр.

Внутри текста: «Ванкуверский» стиль: [1] – цитирование всей статьи; [1, с. 15] или [1, p. 15] – при цитировании конкретных данных на конкретной странице;

**Самоцитирование:** ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких ссылок в общем списке источников не должно быть более 5 %.

Список литературы – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно не менее 20%. – на зарубежные источники по проблематике статьи, индексированные в зарубежных базах данных (Scopus, Web of Science и др.). Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из других рецензируемых журналов. Желателен анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме, опубликованной за последние десять лет.

**Благодарности (Acknowledgements):** в научной традиции принято выражать признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов, стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

**ВАЖНО:**

**во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните условия, требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями. Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.**

**Рассмотрение материалов**

Текст статьи и все материалы к статье должны быть оформлены одним файлом и присланы в электронном виде на электронный адрес редакции: **voprosy\_metodiki@spbstu.ru; voprosy\_metodiki@mail.ru.**

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования, публикуются в случае соответствия критериям актуальности, новизны, практической значимости и проблематике разделов журнала.

К рецензированию не допускаются статьи: с низким уровнем оригинальности текста, или повторной публикации (основной материал уже опубликован автором в другом журнале или размещен в Интернете/под другим названием, в другой редакции или в соавторстве); содержащие значительные фрагменты защищенных автором диссертаций; в случае грубого несоответствия статьи основным требованиям журнала.

Редакция обеспечивает рецензирование всех научных статей, принятых к рассмотрению. Рецензирование осуществляют члены редакционной коллегии или приглашенные рецензенты, которые являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних трёх лет публикации по тематике рецензируемой статьи. **Рецензирование одностороннее слепое**, то есть автор не знает рецензента.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором. Присланные материалы и корректуры авторам не возвращаются.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

В случае принятия статьи к опубликованию после итогового заседания редколлегии с автором заключается Лицензионный договор.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи. До передачи макета журнала в печать авторам всех статей рассылаются препринты их статей.

**Адрес редакции:**

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.

тел. 8 (812) 297-71-43;

e-mail: [voprosy\\_metodiki@spbstu.ru](mailto:voprosy_metodiki@spbstu.ru); [voprosy\\_metodiki@mail.ru](mailto:voprosy_metodiki@mail.ru)

**Научное издание  
Журнал**

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ  
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

**Том 10. № 39. 2021**

Учредитель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования

«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Редакция

*Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор журнала*

*Манцерова И.В. – выпускающий редактор*

Тел. редакции: 8 (812) 297-71-43

Электронный адрес редакции: [voprosy\\_metodiki@mail.ru](mailto:voprosy_metodiki@mail.ru); [voprosy\\_metodiki@spbstu.ru](mailto:voprosy_metodiki@spbstu.ru)

Дизайн обложки: *Ветрогонова Я.А.*

Компьютерная верстка: *Корнукова Е.А., Лютинская О.В.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции  
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 – научная и производственная литература

---

Подписано в печать 29.12.2021. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая  
Усл. печ. л. 14,5. Тираж 500 Заказ № 0503

---

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в Издательско-полиграфическом центре Политех-Пресс.  
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.  
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.