

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 13. № 4. 2024



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург

2024

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 года выпускается 4 раза в год.

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

Журнал зарегистрирован 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>, на сайте Российской государственной библиотеки (РГБ) <https://www.rsl.ru>, а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки) 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) (Категория К-2).

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; 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) – **заместитель главного редактора**;

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);

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

ГАВРИЛЕНКО Н. Н. – доктор педагогических наук, профессор (Российский университет дружбы народов, Москва, 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);

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

КРУГЛИКОВ В. Н. – доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

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

КУКЛИНА С. С. – доктор педагогических наук, профессор (Вятский государственный университет; Киров, Россия);

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

ПИСАРЕНКО В. И. – доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет; Ростов-на-Дону, Россия);

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

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

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

ЧЖАН СИНЬЛИН – доктор филологических наук, профессор (Шанхайский университет, Шанхай, Китай).

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

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым, аспирантам и соискателям, а также всем, заинтересованным в обсуждении современных педагогических идей и практик обучения в высшей школе.

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@spbstu.ru, сайт: <https://tmhe.spbstu.ru>
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 13. No 4. 2024



POLYTECH-PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2024

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>; on the platform of Russian State Library (RSL) <https://www.rsl.ru/en>, and on the platform of the Open Access Scientific Library «CyberLeninka» <https://cyberleninka.ru>.

The journal is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals and publications recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation for the publication of the main scientific results of dissertations for the degree of doctor and candidate of science in specialties 5.8.2. Theory and methodology of education and upbringing (according to areas and levels of education) (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences).

The journal accepts original articles, surveys, critical reviews, comments and reports on scientific events 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. – Corresponding 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*) – Deputy Editor-in-Chief;

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*);

Gavrilenko Nataliya N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peoples' Friendship University of Russia – RUDN University; Moscow, Russia*);

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

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

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

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

Kruglikov Viktor N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Associate Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

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

Kuklina Svetlana S. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Vyatka State University; Kirov, Russia*);

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

Pisarenko Veronika I. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Southern Federal University; Rostov-on-Don, Russia*);

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

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

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

Zhang Xinling – Ph. D. (Philology), Professor (*Shanghai University; Shanghai, China*).

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 education lecturers, scholars, graduate students and degree seeking applicants, as well as everyone interested in discussing modern pedagogical ideas and teaching practices in higher education.

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

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

The address: Polytekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru, URL: <https://tmhe.spbstu.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рубцова А. В., Железнякова О. В. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРЕВОДЧИКА КАК СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ МЕДИАЦИИ	8
Кац Н. Г., Герасимова А. С. МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ИНОЯЗЫЧНЫХ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ	23
Кукушкина М. Д., Киселева Н. С., Савина А. Д. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.....	43

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Золотарев М. В. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ГЕНЕРАТОР ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ	57
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Федотова Н. Л., Нерсисян К. А. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	72
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

Девель Л. А., Родионова Е. В. СТУДЕНЧЕСКИЙ КОНКУРС ПЕРЕВОДА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	86
Плеханова М. В. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРИНЦИПА АКТИВИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ.....	102
Шеманаева М. А., Яковлева А. И. ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАЯВКИ НА ГРАНТ	118

В следующем выпуске131

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Rubtsova Anna V., Zheleznyakova Olga V.**
LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL SYSTEM OF DEVELOPING PROFESSIONAL
COMPETENCE INTERPRETER AS SPECIALIST IN INTERCULTURAL MEDIATION 8
- Kats Nora G., Gerasimova Anastasia S.**
INSTRUCTIONAL STRATEGY FOR TEACHING TRANSLATION OF AUTHENTIC
MULTIMODAL TEXTS.....23
- Kukushkina Maria D., Kiseleva Natalya. S., Savina Anastasiia D.**
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF
SAFE ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS43

LINGUODIDACTIC FORUM

- Zolotarev Mikhail V.**
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS FEEDBACK GENERATOR IN ACADEMIC WRITING
INSTRUCTION.....57

INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

- Fedotova Nina L., Nersisian Kristina A.**
PROBLEMS OF ORAL SPEECH SKILLS DEVELOPMENT WHEN TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE72

HIGHER EDUCATION PRACTICE

- Devel Liudmila A., Rodionova Elena V.**
STUDENT TRANSLATION CONTEST AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF
PROFESSIONAL TRAINING86
- Plekhanova Marina V.**
THE PRACTICE OF APPLYING THE PRINCIPLE OF ACTIVATION IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FIELDS
.....102
- Shemanaeva Maria A., Yakovleva Anastasia I.**
ORGANIZING RESEARCH ACTIVITIES FOR STUDENTS IN PEDAGOGICAL
TRAINING PROGRAMS THROUGH GRANT PROPOSALS118

In the next Issue131

Теория и методика
профессионального образования

Theory and methodology of
professional education

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.01

А. В. Рубцова, О. В. Железнякова

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРЕВОДЧИКА КАК СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ МЕДИАЦИИ



РУБЦОВА Анна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.

SPIN-код РИНЦ: 3547-5598; ORCID: 0000-0002-0573-0980. rubtsova_av@spbstu.ru

RUBTSOVA Anna V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0002-0573-0980. rubtsova_av@spbstu.ru



ЖЕЛЕЗНЯКОВА Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой современных технологий перевода; Минский государственный лингвистический университет; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Захарова, 21, Минск, 220034, Беларусь. SPIN-код РИНЦ: 8271-6990; ORCID: 0009-0003-7804-1187, zhelezn_ov@spbstu.ru

ZHELEZNYAKOVA Olga V. – Minsk State Linguistic University, 21, Zakharova str., Minsk, 195251, Belarus.

ORCID: 0009-0003-7804-1187. zhelezn_ov@spbstu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности лингвометодической системы подготовки переводчиков как специалистов в области межкультурной медиации. Авторы приводят анализ основных компонентов, являющихся основой построения лингвометодической системы, способствующей повышению эффективности подготовки переводчиков. В статье описываются теоретические основы межкультурной медиации, а также ключевые профессиональные компетенции, необходимые для успешного выполнения функций переводчика в контексте межкультурной коммуникации, рассматривается содержательный компонент разработанной лингвометодической системы. Проведенное исследование выявило необходимость в дальнейшем усовершенствовании методики обучения переводу в контексте межкультурной медиации, а также продемонстрировало важность опоры на медиативную компетенцию при обучении переводу. Подчеркивается важность дальнейшего развития образовательных программ, направленных на интеграцию междисциплинарных подходов, а также активное использование современных технологий в ходе подготовки переводчиков.

Ключевые слова: МЕЖКУЛЬТУРНАЯ МЕДИАЦИЯ, ПЕРЕВОД, ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ, ИНТЕГРАЦИЯ

Для цитирования: Рубцова А. В., Железнякова О. В. Лингвометодическая система формирования профессиональных компетенций переводчика как специалиста в области межкультурной медиации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. С. 8–22. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.01

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.01

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL SYSTEM OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE IN INTERPRETER AS SPECIALIST IN INTERCULTURAL MEDIATION

Abstract. The paper discusses the peculiarities of the linguistic and methodological system of training interpreters as specialists in intercultural mediation. The authors analyze the main components that are the basis for the linguistic and methodological system that contributes to improving the interpreter training. The article describes the content component of the developed system. The study reveals the need for further improvement of translation training methodology in view of intercultural mediation and demonstrates the importance of relying on mediation competence in translation training. The paper emphasizes the importance of further development of educational programs aimed at integrating interdisciplinary approaches, as well as active use of modern technologies in the course of interpreter training.

Keywords: INTERCULTURAL MEDIATION, INTERPRETING, LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL SYSTEM, PROFESSIONAL COMPETENCE, CONTENT COMPONENT, INTEGRATION

For citation: Rubtsova A. V., Zheleznyakova O. V. Linguistic and methodological system of developing professional competence in interpreter as specialist in intercultural mediation. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 4. P. 8–22. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.01

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024.

Введение. В условиях глобализации и стремительного развития межкультурного взаимодействия роль переводчика как специалиста по межкультурной коммуникации становится все более значимой. Современные переводчики выступают не только посредниками в передаче информации, но и активными участниками культурного обмена, способствующего взаимопониманию между различными народами и культурами. С учетом увеличения объемов международной торговли, туризма, научного сотрудничества и миграции, наблюдается устойчивый рост спроса на квалифицированных специалистов в области перевода и межкультурной коммуникации. В этом контексте особую значимость приобретает роль переводчика как межкультурного медиатора, который способствует эффективному взаимодействию между представителями различных лингвокультурных сообществ. Для эффективного формирования и становления специалистов, способных осуществлять переводческую деятельность, необходимо формирование особых медиативных умений.

Целесообразно подчеркнуть, что понятие медиации находит отражение в различных исследованиях. Так, О. Ю. Ланкина исследует

различные ее аспекты в рамках определения коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам. Автор подчеркивает значимость внедрения медиации в учебный процесс с целью повышения уровня владения иностранным языком [1]. А. В. Павлов рассматривает медиативную компетентность педагогов как способ репрезентации знаний для урегулирования конфликтных ситуаций в сфере образования [2]. Особую роль медиации подчёркивают А. А. Колесников и М. К. Денисов, определяя её как особый вид речевой деятельности [3].

Медиативная деятельность является предметом изучения и в странах Европы. Отметим, что, согласно Общеввропейской системе компетенций владения иностранными языками, концепция медиации существенно расширяется и предполагает «19 видов деятельности, которые соотносятся с уровнем владения субъектом иностранными языками»¹. В исследованиях по лингвокультурной медиации постоянно актуализируется перечень компетенций медиаторов в области владения иностранными языками, подчеркивается «значимость лингвокультурной медиации как одной из ведущих компетенций в структуре профессиональной деятельности современного специалиста», в том числе, в сфере осуществления разных видов перевода [4; 5].

Таким образом, медиация рассматривается как одна из четырёх «ключевых иноязычных компетенций, входящих в общеввропейские компетенции владения иностранным языком, помимо таких компетенций, как продуктивная, рецептивная и интерактивная» [1].

В силу того, что языковое посредничество включает такой вид деятельности, как перевод, целью нашего исследования является разработка лингвометодической системы, направленной на формирование профессиональных компетенций переводчика как специалиста по межкультурной медиации.

Актуальность исследования. Профессиональная подготовка будущих специалистов в области перевода как межъязыковой медиации должна не только развивать профессиональные компетенции, но и соответствовать актуальным социальным потребностям. Это диктует необходимость теоретического осмысления проблемы формирования профессиональных компетенций переводчика с учетом социально-экономических и культурных условий осуществления профессиональной деятельности. В контексте современных тенденций требования соответствия международным стандартам, адекватности сегодняшним (и прогнозируемым)

¹ Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, teaching, assessment. Companion vol. / Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe Publ, 2017. 275 p.

потребностям личности, государства и общества обуславливают необходимость переосмысления устоявшихся подходов к подготовке переводчиков, разработки актуальной методической системы, обеспечивающей качественно новые интегрированные образовательные результаты подготовки межкультурных медиаторов. Профессиональная подготовка должна обеспечить адаптацию выпускника к успешной деятельности в условиях современного рынка труда. В этой связи подготовка современного специалиста неизменно связана с качеством развития его личностных качеств, профессиональных и субъектных характеристик, ценностных ориентаций и способностей.

Профессиональные компетенции, необходимые для успешной межкультурной медиации. Профессиональная компетенция традиционно определяется как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного выполнения профессиональных задач. При этом компетенция отличается интегрированным содержанием, соотносённостью с ценностными, деятельностными и практикоориентированными характеристиками личности. В контексте роли переводчика мы говорим о профессиональной компетенции как о сумме заранее заданных требований к результату переводческого процесса, взаимосвязанных и взаимоопределяющих личностно значимых характеристиках переводчика (когнитивных, деятельностных, мотивационно-ценностных), которые обеспечивают его способность и готовность к мобилизации всех операциональных знаний, умений и качеств, необходимых для решения заданной переводческой задачи в условиях конкретной переводческой ситуации.

Мы разделяем точку зрения Л. М. Спыну о том, что «медиация в переводе – это процесс, в ходе которого переводчик помогает двум или более сторонам в коммуникации достичь соглашения. Медиация играет ключевую роль в облегчении общения между сторонами, которые не могут взаимодействовать напрямую из-за языковых различий или культурных барьеров» [6].

В настоящее время в профессиональной переводческой среде актуально понимание переводчика как «нейтральной третьей стороны, которая дает сторонам возможность понять друг друга и найти взаимовыгодное решение. Он использует свои знания и опыт, чтобы помочь сторонам прийти к соглашению, учитывая их интересы и потребности» [7]. Подтверждение этому находим у Э. Пиккардо. Исследователь подчеркивает, что переводчик может использовать разные виды медиации: «расшифровать аудиотекст, речь, сообщение и комментарий, изложить основную мысль, записать текст в краткой форме». Подразумевая под медиацией «любую

деятельность, сокращающую «разрыв» между людьми или между людьми и новыми понятиями посредством языка», автор выделяет четыре формы медиации: языковую, культурную, педагогическую и социальную [8].

На сегодняшний день выделен набор основных умений, входящих в медиативную компетенцию переводчика. В частности, А. В. Павлов указывает на необходимость выделения двух видов медиации: «неинтерактивной (передача информации от коммуникатора к реципиенту без осуществления обратной связи) и интерактивной (передача сообщения от коммуникатора реципиенту и наоборот)». По мнению автора, неинтерактивная медиация может принимать различные формы, такие как письменный перевод, лингвострановедческий комментарий, реферирование, аннотирование, пересказ. К интерактивной медиации отнесем, прежде всего, устный (синхронный и последовательный) перевод. Отметим также медиацию смешанного типа, которая включает языковое посредничество с элементами взаимодействия между медиатором и одним из участников коммуникации. В данном случае медиатор выполняет двойную роль: языкового посредника и активного участника общения [2].

При этом необходимо подчеркнуть, что профессиональная компетенция переводчика как специалиста по межкультурной медиации является многоаспектным и сложным понятием, которое связано с его личностным развитием и формированием. По мнению Н. Н. Гавриленко, «она интегрирует в себе ряд составляющих, которые соотносятся с четырьмя основными аспектами деятельности переводчика: межкультурным общением в определенной профессиональной сфере, собственно профессиональной деятельностью переводчика, профессиональной переводческой средой и личностью профессионала, выделяя межкультурную коммуникативную, специальную, социальную и личностную составляющие» [9].

Мы видим, что указанные составляющие соотносятся с компонентами процесса медиации и, таким образом, можем вести речь о профессионально-коммуникативной, лингвопрагматической, социокультурной и информационно-коммуникационной компетенциях переводчика как специалиста-медиатора, определяемых потребностью его профессиональной деятельности. Б. Норт особо подчеркивает, что переводчик «должен уважать и ценить культурные различия и разнообразие. Он должен быть готов работать с людьми, имеющими разные взгляды и убеждения. Все эти навыки помогают ему успешно работать с людьми из разных культур и с разными языками, обеспечивая эффективное общение и взаимопонимание» [10].

Т. Б. Косарева указывает, что обучение лингвокультурной медиации представляет собой важную составляющую программы обучения

иностранным языкам в рамках подготовки специалистов, что соответствует современным государственным образовательным стандартам. Такое обучение необходимо для формирования квалифицированных кадров в различных областях, так как оно «отвечает целям высшего профессионального образования, ориентированного на подготовку специалистов, способных успешно справляться с задачами в разнообразных сферах профессиональной деятельности в условиях глобальной интеграции» [11]. В различных концепциях перевода переводчику отводится «клиентоориентированная роль как ключевому субъекту международного общения, что в определенной степени ограничивает свободу его деятельности»².

Сказанное позволяет утверждать, что медиация в процессе подготовки переводчиков может восприниматься как конечная цель и как инструмент образовательного процесса. По мнению Н Л. Кучеренко, «это не только перевод, но и совокупность разнообразных видов речемыслительной деятельности, связанных между собой, способствующих развитию познавательной сферы обучающихся. Новизной данного подхода является, прежде всего, осознание особой роли обучающегося, который в ряде коммуникативных ситуаций выступает еще и как посредник (медиатор)» [12].

Реализация системы профессиональной подготовки переводчиков в учреждениях высшего образования. Методическая система подготовки переводчиков-медиаторов должна быть направлена не только на освоение отдельных языковых и внеязыковых знаний, формирования и развития навыков и умений собственно перевода, но и на приобретение компетенций, личностных и профессиональных качеств, составляющих основу осуществления сложной профессиональной деятельности. Проанализировав ряд исследований по проблеме, мы можем выделить некоторые характеристики лингвометодической системы подготовки переводчиков, к основным из которых мы относим комплексность подготовки; интегративность и субъектную ориентированность [13; 14; 15]. Под комплексностью подготовки мы понимаем преемственность всех дисциплин, связанных с подготовкой переводчика. При этом, помимо дисциплин письменного и устного перевода, необходимо обеспечить междисциплинарный подход, при котором процесс обучения будет основываться на знаниях и умениях, полученных в рамках других дисциплин лингвистического, психологического и коммуникативного циклов. Интегративность обеспечивает объединение когнитивного аспекта

² Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Provisional Edition [Электронный ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companionvolume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 25.10.2024).

профессиональной деятельности переводчика (знания, навыки, мыслительные операции), операционно-деятельностного аспекта (умения, способы деятельности) и мотивационно-ценностного аспекта (мотивы, интересы, способности, профессиональные и личностные качества, интеллектуальные способности) на уровне целей, содержания, принципов и методов обучения, что создает основу для формирования профессиональной личности будущего переводчика. Наконец, субъектная ориентированность предполагает, что студент становится познающим субъектом учебно-познавательной деятельности, что обеспечивает развитие личности будущего специалиста на основе нормативно закрепленных требований и предоставления самостоятельности в определении стратегий деятельности, создавая тем самым условия для развития профессиональной автономии и нацеленности на творческие способы решения профессиональных задач [16].

Предлагаемая лингвометодическая система включает совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов (целевого, содержательного, инструментально-процессуального, диагностического и результативного), реализуемых в образовательном процессе учреждений высшего образования в рамках подготовки переводчиков.

Целевой компонент определяет общую направленность образовательного процесса на овладение будущими переводчиками профессиональной компетентностью, обеспечивающей готовность эффективно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с целями и задачами переводческой ситуации. Указанная цель согласуется с положениями, зафиксированными в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года³ и Профессиональном стандарте 04.015 «Специалист в области перевода» Российской Федерации⁴. Указанные документы отражают требования обеспечения качественного образования, соответствующего инновационному развитию экономики и социальной сферы, современным требованиям общества и отдельной личности; нового уровня инновационного образования – образования для устойчивого развития.

Мы согласны с мнением О. В. Сергеевой в том, что в современной методике подготовки специалистов в области иностранных языков акцент

³ Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года (Утверждено Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 30.11.2021 № 683) [Электронный ресурс]. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1&p5=0> (дата обращения: 25.10.2024).

⁴ Профессиональный стандарт: 04.015 Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 марта 2021 г. № 134н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 21 апреля 2021 г., регистрационный № 63195) [Электронный ресурс]. URL: http://imc-i.ru/userfiles/ufiles/file_79954.pdf (дата обращения: 25.10.2024).

на коммуникации в профессиональной сфере должен делаться на «развитии мультилингвальной компетенции, которая играет ключевую роль в развитии их профессиональной квалификации и подразумевает готовность применять медиационные стратегии для эффективного решения проблем непонимания, которые могут возникать из-за языковых и культурных различий, что, в свою очередь, помогает достигать как взаимопонимания, так и личных коммуникативных целей» [17].

Содержательный компонент лингвометодической системы подготовки будущего переводчика отражает основные структурные элементы содержания обучения: опыт познавательной деятельности, зафиксированный в виде знаний; опыт репродуктивной деятельности, представленный в форме разнообразных умений обучающихся действовать по образцу; опыт творческой деятельности, предполагающий наличие умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт эмоционально-ценностных отношений, реализуемых в форме личностных ориентаций. Так, по мнению К. Питерса, «будущий специалист должен обладать способностью и готовностью функционировать в качестве коммуниканта (участника коммуникации), коммуникатора (специалиста по общению) и медиатора (посредника между коммуникантами и коммуникаторами; межкультурного проводника), который обеспечивает взаимодействие двух и более сторон» [18]. В этом контексте содержание подготовки переводчика включает различные элементы культуры человечества: систему научных знаний, эмоционально-образный мир искусства и исторические традиции, систему деятельности, в том числе творческой, отношения, ценностные ориентации. Овладение данными элементами требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и многого другого [19].

Содержательный компонент лингвометодической системы подготовки переводчика мы предлагаем рассматривать с позиции трех интегрированных аспектов: когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационно-ценностного [16].

Когнитивный аспект содержания лингвометодической системы подготовки связан с формированием у студента способности использовать сформированную систему профессионально значимых знаний и представлений для осуществления профессиональной деятельности. Здесь мы имеем в виду знание самого предмета деятельности, методов, приемов и способов перевода, специфики целевой аудитории, способов решения типовых переводческих задач в конкретной переводческой ситуации.

Операционно-деятельностный аспект включает совокупность умений, которые переводчик способен применить на практике. Учитывая функциональную многоаспектность профессиональной деятельности переводчика-медиатора, профессионально значимые умения связаны с профессиональным анализом нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности, условий осуществления перевода, лингвистическим анализом языкового и речевого учебного материала для моделирования процесса перевода; отбором и анализом аутентичного языкового материала в процессе осуществления перевода.

Эти умения предполагают творческий аспект деятельности переводчика, не могут быть полностью автоматизированы и органично включают в себя метапредметные умения, связанные с умением критически мыслить, комплексно оценивать переводческую ситуацию, видеть проблемы и противоречия и творчески подходить к их решению, взаимодействовать с заказчиками перевода и коллегами для поиска оптимального решения в сложных ситуациях.

Мотивационно-ценностный аспект содержания лингвометодической системы подготовки переводчиков предполагает обретение будущими специалистами в области межкультурной медиации личностных и профессиональных качеств, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность: позитивное, эмпатическое отношение к участникам коммуникативной ситуации, уважительное отношение к проявлениям иных культурных особенностей, взглядов и оценок; способность и готовность к профессионально-личностному саморазвитию и самосовершенствованию; нацеленность на сотрудничество.

Инструментально-процессуальный компонент лингвометодической системы подготовки переводчиков предусматривает освоение способов деятельности, обеспечивающих эффективное осуществление процесса перевода. Компонент представлен последовательными этапами обучения, комплексом методов и приемов активного обучения, системой методических упражнений и заданий, соответствующих новому содержанию обучения и обладающих развивающим потенциалом [16].

В частности, на первом этапе обучения происходит формирование представлений о специфике профессиональной переводческой деятельности, усвоение теоретических знаний, формирование первичных навыков и умений перевода с ориентацией на репродуктивную деятельность. Далее студенты приобретают первичный опыт самостоятельного решения поставленных задач в стандартных переводческих ситуациях. На третьем этапе студенты овладевают

способами профессионального поведения в различных, зачастую сложных, ситуациях, развивают систему метапредметных умений, формируют репертуар собственных способов решения переводческих задач.

Каждый этап обучения реализуется через набор методических упражнений и коммуникативных заданий, которые влияют на образовательный процесс и формирование личности обучающегося. Эти методики позволяют целенаправленно и комплексно актуализировать, развивать и совершенствовать знания, навыки, а также личные и профессиональные качества студентов. Применяемые методы и упражнения основываются не только на процессах восприятия, памяти и внимания, но прежде всего на творческом и продуктивном мышлении, взаимодействии и общении, при этом акцентируя внимание на личной позиции, активности и креативности обучающихся.

Диагностический компонент лингвометодической системы подготовки будущего переводчика отражает эффективность образовательного процесса и включает критерии и показатели сформированности профессиональных переводческих компетенций студентов. С этой целью используются средства диагностики и оценки качества подготовки, соотносимые с каждым из этапов обучения.

При определении уровней развития профессиональных компетенций мы исходим из теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), согласно которой «совершенствование системного целого представляет собой последовательность ступеней развития, соединенных друг с другом таким образом, что переход от одной ступени к другой связан с наращиванием личностного потенциала и возможностей действовать самостоятельно и эффективно в различных стандартных и нестандартных ситуациях профессиональной деятельности» [20]. Диагностика основных показателей и их сравнение осуществляется в рамках трех традиционных уровней сформированности профессиональной компетенции: низкий, средний, высокий. Разница между уровнями заключается в степени владения знаниями, умениями, личностными и профессиональными качествами для реализации деятельности в тех или иных условиях.

С этой целью студентам предлагаются контрольно-оценочные задания для комплексной оценки их способности решать сложную предложенную задачу. Предлагаемые задания должны включать не только репродуктивные (как на первом этапе обучения), но и проблемно-поисковые и творческие типы с тем, чтобы обеспечить интегрированную процедуру оценивания предметных и метапредметных образовательных достижений студентов. Кроме того, контрольно-оценочные задания позволяют выявить не только реальный

уровень учебных достижений студентов, но и проецируют «зоны ближайшего развития», являясь инструментом педагогического мониторинга качества образовательного процесса по обучению переводческой деятельности.

Первый уровень характеризуется слабой мотивацией и низким уровнем знаний, недостаточным осознанием значимости овладения профессиональными компетенциями для будущей профессиональной деятельности, отсутствием творческой активности и инициативы, нерешительностью в принятии самостоятельных решений; наличием поверхностных знаний в области теории и практики перевода и неумением применить эти знания в моделируемых ситуациях будущей профессиональной деятельности, не всегда корректным использованием приемов и способов перевода; низким уровнем самостоятельности, отсутствием рефлексивности.

Для второго уровня характерно принятие самостоятельных решений; владение репертуаром приемов и способов перевода, ориентация в современных проблемах в разных сферах деятельности, умение использовать приобретенные знания и умения как основу для решения профессиональных переводческих задач в знакомых стандартных ситуациях, умение рефлексии и самоконтроля.

Третий уровень характеризуется сильной мотивацией и высоким уровнем интереса к будущей профессии, принятием самостоятельных нестандартных и обоснованных решений в самых сложных ситуациях, стремлением к дальнейшему совершенствованию; умений трансформировать приобретенные знания и применять их для решения профессиональных задач в новых нестандартных ситуациях, высоким уровнем самостоятельности, продуктивности и рефлексивности, а также умением эффективно использовать дополнительные источники информации для эффективного решения профессиональных задач в рамках заданной переводческой ситуации.

Результативный компонент лингвометодической системы подготовки будущего переводчика выражается в достигнутом образовательном результате – уровне сформированности профессиональных компетенций как свидетельства готовности будущего переводчика эффективно осуществлять профессиональную активную деятельность в сложных, труднопреодолимых ситуациях межъязыкового и межкультурного взаимодействия [21].

Выделенные результаты являются по сути личностными, предметными и метапредметными, обеспечивают способность к эффективной профессиональной переводческой деятельности и отражают

номенклатуру показателей, по которым можно судить о профессиональном становлении специалиста [16].

Личностные результаты позволяют судить о совершенствовании личностных (субъектных) и профессиональных качеств переводчика, увеличении его профессиональной мотивации. Предметные результаты выражаются в способности и готовности решать профессиональные задачи в процессе обучения, а также в новых приобретенных профессиональных знаниях и умениях. Метапредметные результаты указывают на сформированность умения студентов самостоятельно творчески решать возникающие задачи, осуществлять рефлексию, контроль и самоконтроль переводческой деятельности.

Личностные, предметные и метапредметные результаты представлены комплексом знаний, навыков, умений, способов деятельности, качеств личности, зафиксированных в системе современных требований к переводчику как специалисту в области межкультурной медиации [22].

Таким образом, каждый компонент лингвометодической системы подготовки будущего переводчика, являясь в известной степени самостоятельным и изолированным, выполняет свои специфические функции взаимодействует с другими компонентами системы, что приводит к взаимодействию всех структурных компонентов.

Выводы. Профессиональная конкурентоспособность переводчиков на рынке труда определяется эффективностью системы подготовки в учреждениях высшего образования. В контексте профессионального осуществления переводческой деятельности востребованным будет тот специалист, который способен не только продемонстрировать необходимые знания и умения, но и творчески подходить к решению поставленной перед ним переводческой задачи в контексте заданной переводческой ситуации, учитывать все особенности целевой аудитории, обладает всеми компетенциями, позволяющими ему обеспечивать эффективное общение.

Опора на медиативную компетенцию при обучении переводу помогает студентам качественнее и быстрее осознать особенности процесса разноязычной коммуникации, способствует развитию навыков быстрого принятия решений в сложных ситуациях, позволяет научиться работать с клиентами-представителями разных лингвокультурных сообществ. Можно утверждать, что лингвометодическая система формирования профессиональных компетенций переводчика является важным инструментом в подготовке специалистов в области межкультурной медиации. Рекомендуется дальнейшее развитие образовательных программ, направленных на интеграцию междисциплинарных подходов, а также

активное использование современных технологий, что будет способствовать повышению качества подготовки будущих переводчиков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Ланкина О.Ю.** Содержание понятия "медиация" в обучении иностранным языкам // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. № 2. С. 175-184. – ISSN: 1818-6653eISSN: 2713-1327– EDN ХТАХRB.
2. **Павлов А.В.** Структура медиативных умений студентов-бакалавров, специализирующихся в сфере лингводидактики / А. В.Павлов // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 2. – eISSN: 2658-6282 – EDN NYRILS.
3. **Колесников А.А., Денисов М.К.** Формирование медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2012. № 1(34). С. 23-33. – ISSN: 2413-2217 – EDN OYUJON.
4. **Чичерина Н.В.** Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов : дисс...д-ра пед. наук. – 13.00.02. – СПб., 2008. – 472 с. – EDN QEHYXF.
5. **Comparative Study on Language and Culture Mediation in different European countries** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.transkom.info/pdf/transkomen.pdf> (дата обращения: 25.10.2024).
6. **Спыну Л.М.** Медиация как новая компетенция при обучении переводчиков (на примере студентов вуза, изучающих французский язык) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 6. С. 2045-2049. – DOI: 10.30853/phil20240293. – EDN NMOJSA.
7. **Сорокин Ю.А.** Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры. – М.: Гнозис, 2003. – ISBN:5-94244-006-9
8. **North Brian, Piccardo Enrica (2016):** Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). Strasbourg, France: Council of Europe. [Electronic resource]. URL: <https://rm.coe.int/common-europeanframework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31> (дата обр.: 25.10.2024).
9. **Гавриленко Н.Н.** Основы дидактики переводческой деятельности: монография / ред.: Е.Г. Тарева, Е.Р. Поршнева – М. : Флинта, 2021. – 560 с. – ISBN: 978-5-9765-4573-1. – EDN TZQVJG.
10. **North B., Docherty C.** Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation. Cambridge English: research notes. 2016. №63. Pp. 24–33. – ISSN 1756-509X
11. **Косарева Т.Б.** Обучение студентов-юристов лингвокультурной медиации : дисс..канд. пед. наук.– 13.00.02. – М., 2011. – 404 с. – EDN QFOMKH.
12. **Кучеренко Н.Л.** La médiation en classe de langue, est-ce une "nouvelle" compétence? // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков : Сб. науч. ст., Чебоксары, 22–23 окт. 2020 г. / отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2020. – С. 39-45. – EDN CIDMVU.
13. **Byram M. (2008)** Translation and Mediation – Objectives for Language Teaching. The Nordic Network for Intercultural Communication (NIC), The Vigdis Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages. Reykjavik: University of Iceland, 2008 [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.openedition.org/lexis/1210> (дата обр.: 25.10.2024).
14. **Поршнева Е.Р., Папилова Ю.О.** Опыт обучения устному переводу в ситуации межкультурного взаимодействия: ситуативно-контекстный подход // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы

языкознания и педагогики. – 2018. – № 1. – С. 128-143. – DOI: 10.15593/2224-9389/2018.1.11. – EDN YVXJYW.

15. **Сафонова В.В.** Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация : сб. науч. тр. Вып. 2./ ред. Г.Г. Молчанова, В.В. Робустова – М. : "КДУ", Университетская книга, 2018. С. 179-183. – ISBN: 978-5-91304-807-3 – EDN XRBTFR.

16. **Силкович Л.А.** Методическая система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования: дисс...д-ра пед. наук – 13.00.02– НИО Минобр. Республики Беларусь, Минск, 2023. 242 с.

17. **Сергеева О.В.** Формирование лингвомедиативной компетенции у студентов технического вуза в процессе обучения иностранным языкам : дисс...канд. пед. наук – 5.8.2. – Екатеринбург, 2024. 209 с.

18. **Peeters K. (2020)** The Place and Importance of Mediation in Language Learning and Teaching. In: Conference: Mediation in Language Learning and Teaching. December 2020. – DOI:10.13140/RG.2.2.30767.36004.

19. **Загвязинский В.И.** Теория обучения. Современная интерпретация : учебное пособие. – 2-е изд., испр. – М. : Academia, 2004. – 188 с. – ISBN: 5-7695-1798-0. – EDN QTJPBT

20. **Медведева М.С.** Моделирование процесса подготовки будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 1-2(77). С. 125-131. – ISSN: 1680-1709 – EDN PZXIBH.

21. **Киндеркнехт А.С., Колада В.В.** Термин медиация в современных научных исследованиях по переводу // Научный диалог. 2022. Т. 11. № 6. С. 30-49. – DOI 10.24224/2227-12952022-11-6-30-49. – EDN WIDSHR.

22. **Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H.** Cultural Mediation in Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004. 248 p. – ISBN: 92-871-5259-4

REFERENCES

1. **Lankina O.Yu.** Soderzhanie ponjatija "mediacija" v obuchenii inostrannym jazykam // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2018. № 2. S. 175-184. – ISSN: 1818-6653 eISSN: 2713-1327 – EDN XTAXRB.

2. **Pavlov A.V. (2021).** Mediation skills structure of bachelor students belonging to linguodidactics field. World of Science. Pedagogy and psychology. Vol. 9.No 2. – eISSN: 2658-6282 – EDN NYRILS.

3. **Kolesnikov A.A., Denisov M.K.** Formirovanie mediativnoj kompetencii pri obuchenii inostrannym jazykam v shkole // Vestnik Rjazanskogo gosudarstvennogo universiteta imeni S.A. Esenina. 2012. № 1(34). S. 23-33. – ISSN: 2413-2217 – EDN OYUJON.

4. **Chicherina N.V.** Konceptcija formirovanija mediagramotnosti u studentov jazykovyh fakul'tetov na osnove inojazychnyh mediatekstov : diss...d-ra ped. nauk. – 13.00.02. – SPb., 2008. – 472 s. – EDN QEHYXF.

5. **Comparative Study on Language and Culture Mediation in different European countries** [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.transkom.info/pdf/transkomen.pdf> (data obrashhenija: 25.10.2024).

6. **Spynu L.M.** Mediation as a new competence in the training of translators (by the example of university students studying French). Philology. Theory & Practice. 2024. Vol. 17. No 6. – DOI: 10.30853/phil20240293. – EDN NMOJSA.

7. **Sorokin Yu.A.** Perevodovedenie: status perevodchika i psihogermenevticheskie procedury. – М.: Gnozis, 2003. – ISBN:5-94244-006-9

8. **North Brian, Piccardo Enrica (2016):** Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). Strasbourg, France: Council of Europe. [Electronic resource]. URL: <https://rm.coe.int/common-europeanframework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31> (data obr.: 25.10.2024).
9. **Gavrilenko N.N.** Osnovy didaktiki perevodcheskoj dejatel'nosti: monografija / rec.: E.G. Tareva, E.R. Porshneva – M. : Flinta, 2021. – 560 s. – ISBN: 978-5-9765-4573-1. – EDN TZQVJG.
10. **North B., Docherty C.** Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation. Cambridge English: research notes. 2016. №63. Pp. 24–33. – ISSN 1756-509X
11. **Kosareva T.B.** Obuchenie studentov-juristov lingvokul'turnoj mediacii : diss..kand. ped. nauk.– 13.00.02. – M., 2011. – 404 s. – EDN QFOMKH.
12. **Kucherenko N.L.** La médiation en classe de langue, est-ce une "nouvelle" compétence? // Aktual'nye voprosy metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov : Sb. nauch. st., Cheboksary, 22–23 okt. 2020 g. / otv. red. N.V. Kormilina, N.Ju. Shugaeva. – Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ja. Jakovleva, 2020. – S. 39-45. – EDN CIDMVU.
13. **Byram M. (2008)** Translation and Mediation – Objectives for Language Teaching. The Nordic Network for Intercultural Communication (NIC), The Vigdis Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages. Reykjavik: University of Iceland, 2008 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://journals.openedition.org/lexis/1210> (data obr.: 25.10.2024).
14. **Porshneva E.R., Papilova Yu.O.** Experience of interpreter training in situations of cross-cultural interaction: situational-contextual approach. PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin. 2018. No 1. Pp.128-143. – DOI: 10.15593/2224-9389/2018.1.11. – EDN YVXJYW.
15. **Safonova V.V.** Lingvokul'turnaja mediacija kak strategicheskoe obshheevropejskoe napravlenie v razvitii sovremennogo jazykovogo obrazovanija // Jazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikacija : sb. nauch. tr. Vyp. 2./ red. G.G. Molchanova, V.V. Robustova – M. : "KDU", Universitetskaja kniga, 2018. S. 179-183. – ISBN: 978-5-91304-807-3 – EDN XRBTFR.
16. **Silkovich L.A.** Metodicheskaja sistema lingvodidakticheskoi podgotovki budushhego uchitelja inostrannogo jazyka v uchrezhdenijah vysshego obrazovanija: diss...d-ra ped. nauk – 13.00.02– NIO Minobr. Respubliki Belarus', Minsk, 2023. 242 s.
17. **Sergeyeva O.V.** Formirovanie lingvomediativnoj kompetencii u studentov tehničeskogo vuza v processe obuchenija inostrannym jazykam : diss...kand. ped. nauk – 5.8.2. – Ekaterinburg, 2024. 209 s.
18. **Peeters K. (2020)** The Place and Importance of Mediation in Language Learning and Teaching. In: Conference: Mediation in Language Learning and Teaching. December 2020. – DOI:10.13140/RG.2.2.30767.36004.
19. **Zagvyazinskiy V.I.** Zagvyazinskij V.I. Teorija obuchenija. Sovremennaja interpretacija : uchebnoe posobie. – 2-e izd., ispr. – M. : Academia, 2004. – 188 s. – ISBN: 5-7695-1798-0. – EDN QTJPBT.
20. **Medvedeva M.S.** Modelirovanie processa podgotovki budushhih uchitelej k rabote v uslovijah smeshannogo obuchenija // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ja. Jakovleva. 2013. № 1-2(77). S. 125-131. –ISSN: 1680-1709– EDN PZXIBH.
21. **Kinderknekht A.S., Kolada V.V. (2022).** Term Mediation in Modern Scientific Research on Translation. Nauchnyi dialog. Vol.11. No 6. Pp.30-49. – DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-6-30-49. – EDN WIDSHP.
22. **Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H.** Cultural Mediation in Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004. 248 p. – ISBN: 92-871-5259-4

Статья поступила в редакцию 27.10.2024. Одобрена 18.12.24. Принята 26.12.24.

Received 27.10.2024. Approved 18.12.24. Accepted 26.12.24.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

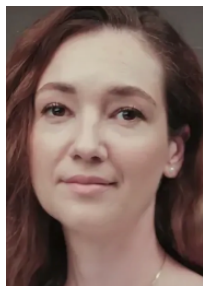
Обзорная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.02

Н. Г. Кац, А. С. Герасимова

МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ИНОЯЗЫЧНЫХ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ



КАЦ Нора Григорьевна – кандидат педагогических наук; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.

SPIN-код РИНЦ: 7646-1270; ORCID: 0000-0002-3247-3529. kats_ng@spbstu.ru

KATS Nora G. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0002-3247-3529. kats_ng@spbstu.ru



ГЕРАСИМОВА Анастасия Сергеевна – кандидат филологических наук; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.

SPIN-код РИНЦ: 7451-1250; ORCID: 0000-0002-0857-4151. gerasimova_as@spbstu.ru

GERASIMOVA Anastasia S. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0002-0857-4151. gerasimova_as@spbstu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения переводу аудиовизуальных произведений под полный дубляж в контексте профессионально-коммуникативной подготовки лингвистов-переводчиков в вузе. Аудиовизуальный перевод (АВП) представляет собой особый вид переводческой деятельности, ориентированный на реконструкцию и социолингвистическую адаптацию различных аудиовизуальных произведений с учетом культурного контекста, целевой аудитории и лингвистических особенностей языка перевода. Несмотря на накопленный теоретический и практический опыт в области дидактики перевода, на современном этапе подготовка аудиовизуальных переводчиков в вузах затрудняется отсутствием системности научных взглядов относительно природы и ключевых характеристик АВП как вида профессиональной деятельности. Кроме того, недостаточно разработаны методические основы обучения данному виду профессиональной деятельности будущих лингвистов-переводчиков в вузе. В исследовании описывается сущность АВП с позиций дискурсивного и деятельностного подходов, анализируется понятие аутентичного мультимодального текста как продукта аудиовизуального дискурса, определяются ключевые дискурсивные, прагматические и жанровые характеристики исторического кинотекста. В статье предложена методическая стратегия обучения АВП под полный дубляж, включающая в себя этапы обучающей деятельности и различные виды заданий, способствующих овладению необходимыми умениями данного типа аудиовизуального перевода.

Ключевые слова: АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД, АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ДИСКУРС, МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ТЕКСТ, КИНОТЕКСТ, МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

Для цитирования: Кац Н. Г., Герасимова А. С. Методическая стратегия обучения переводу иноязычных мультимодальных текстов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. С. 23–42. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.02

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Overview article

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.02

INSTRUCTIONAL STRATEGY FOR TEACHING TRANSLATION OF AUTHENTIC MULTIMODAL TEXTS

Abstract. The article discusses the issue of teaching audiovisual translation for dubbing at the university. Audiovisual translation (AVT) is a special type of translation activity that focuses on the reconstruction and sociolinguistic adaptation of various multimodal texts with respect to the cultural context, audience, and linguistic peculiarities of the target language. Despite the existing body of research in the field, at present, the training of audiovisual translators at universities is hampered by the lack of systematic scientific views on the nature of AVT and its key characteristics. Therefore, the methodological foundations for teaching audiovisual translation at the university have not been sufficiently developed. The study elaborates on the essence of AVT from discursive and activity-based perspectives, analyzes the concept of an authentic multimodal text, and defines the key discursive, pragmatic, and genre characteristics of a historical film text. The article proposes an instructional strategy aimed at teaching AVT for dubbing. It includes the learning stages and various types of tasks that contribute to mastering the necessary skills for effective audiovisual translation.

Keywords: AUDIOVISUAL TRANSLATION, AUDIOVISUAL DISCOURSE, MULTIMODAL TEXT, FILM TEXT, AUDIOVISUAL TRANSLATION TEACHING, TRANSLATION PEDAGOGY

For citation: Kats N. G., Gerasimova A. S. Instructional Strategy for Teaching Translation of Authentic Multimodal Texts. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 4. P. 23–42. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.02

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024.

Введение. В эпоху непрерывно развивающихся цифровых технологий аудиовизуальный контент становится все более популярным. Фильмы, мультипликационные произведения, а также интервью и авторские проекты на видеохостингах собирают у экранов огромное количество зрителей, готовых погрузиться в атмосферу реальности, создаваемой авторами предлагаемого продукта. Будучи неотъемлемым компонентом любой культуры, кино охватывает практически все сферы общественного сознания, отражает актуальное состояние современного социума и формирует ценности человека. В связи с этим кинопроизведения

становятся не только развлекательным жанром, но и аудиовизуальным контентом, выполняющим познавательную, идеологическую, духовную, экономическую и другие функции, а также обладающим значительным методическим потенциалом при обучении иностранному языку. Использование аудиовизуального контента в качестве аутентичного языкового и речевого материала приобретает особую актуальность в процессе профессионально-коммуникативной подготовки лингвистов-переводчиков, в частности для киноиндустрии. Так, в современной теории и дидактике перевода все больше исследователей обращаются к вопросам, касающимся разработке методических подходов, стратегий и методов обучения аудиовизуальному переводу (АВП), объектом которого выступает аутентичный мультимодальный текст – семантическое единство, в котором задействуются различные каналы коммуникации и знаковые системы для создания и передачи комплекса смыслов и значений, обусловленных различными контекстами взаимодействия (социальным, культурным, бытовым и др.) и информационно-коммуникационной средой [1]. Основными характеристиками мультимодального текста, а следовательно, и кинотекста, становятся многоканальность, многомерность, многослойность, поликодовость и, как следствие, высокий уровень прагматического потенциала. В свою очередь, отличительной особенностью любого кинопроизведения является уникальное сочетание вербальной и невербальной составляющих, выраженных в диалогах, репликах персонажей, закадровой речи, надписях на экране, музыке, костюмах, жестах и мимике героев. Более того, неотъемлемым средством художественной выразительности в фильме становятся элементы кинематографического деления пространства – крупный, средний и общий планы, а также объекты в кадре и интерьеры.

Именно комплексность и синтетический характер мультимодальных текстов определяет необходимость осмысления теоретических и практических аспектов обучения АВП в процессе профессионально-коммуникативной подготовки лингвистов-переводчиков в вузе.

Данное исследование направлено на разработку методической стратегии обучения АВП под полный дубляж на материале аутентичных мультимодальных текстов, в частности, кинотекстов исторического жанра. Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на возрастающую потребность в создании качественных дублированных фильмов, на сегодняшний день теоретические и практические основы обучения АВП остаются недостаточно разработанными. В научно-методической литературе широко описаны общедидактические принципы обучения письменному и устному переводу [2, 3, 4, 5, 6], рассмотрены языковые особенности перевода текстов различных стилей и жанров речи – экономических, юридических, художественных, общественно-политических и др., а также описаны

трудности, с которыми сталкивается переводчик в процессе своей работы [7; 8; 9; 10]. Однако существует относительно небольшое количество исследований, посвященных системному описанию качественных характеристик аудиовизуального дискурса и мультимодального текста как его продукта, а также разработке методов и приёмов обучения АВП. Вследствие чего, приходится констатировать дефицит образовательных программ, направленных на профессиональную подготовку аудиовизуальных переводчиков в вузе и повышение квалификации преподавателей АВП. Так, в настоящий момент в Российской Федерации насчитывается несколько образовательных учреждений, на базе которых организованы краткосрочные курсы профессиональной подготовки: курсы Р.А. Матасова (Высшая школа перевода МГУ); О.П. Кузьяевой (АНО ДПО «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики»); и А.В. Козуляева (Школа аудиовизуального перевода ООО «РуФилмс») [11]. Что касается вузовской подготовки, в ряде отечественных университетов внедрены курсы по обучению АВП в образовательные программы бакалавриата и магистратуры (НИУ ВШЭ 45.03.02, БашГУ 45.03.01, СПбПУ 45.04.02), а НГЛУ им. Н.А. Добролюбова предлагает краткосрочный курс в рамках дополнительного образования по обучению переводу под субтитры и закадровое озвучивание. Самостоятельные образовательные программы по обучению АВП по направлению подготовки 45.04.02 разработаны МГЛУ «Теория и практика аудиовизуального перевода», СПбГУ «Иностранные языки и перевод в цифровых креативных практиках (кино, анимация, гейминг)», ОмГУ им. Ф.М. Достоевского «Аудиовизуальный перевод и медиадоступность», а РГПУ им. А.И. Герцена реализует дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Основы аудиовизуального перевода».

Материал и методы. Объектом данного исследования выступает процесс обучения АВП будущих лингвистов-переводчиков в высшей школе. Учитывая объективную потребность в обучении данному виду переводу, соответствующий курс «Основы аудиовизуального перевода» был включен в образовательную программу магистратуры СПбПУ по направлению подготовки 45.04.02_01 «Перевод и межкультурная коммуникация». Данный курс ориентирован на формирование базовых знаний и умений АВП текстов различных жанров, в частности, новостей, ток-шоу, кинотекстов, рекламы, компьютерных игр и т.д. Следует отметить, что дискурсивная и жанровая специфика мультимодальных текстов во многом определяет специфику профессиональной (переводческой) работы с таким текстом и методическую стратегию преподавателя по обучению АВП. Опыт внедрения данного курса в образовательную программу показал, что существенную сложность среди обучающихся вызывает перевод кинотекстов под полный дубляж. Такой вид

АВП предполагает владение переводчиком не только различными лингвистическими знаниями, в частности, поиск адекватного эквивалента для непереводаемых лексем (реалий) или прагматическая адаптация лексем (доместикация, к примеру), но и «профессионально-технической» стороной переводческой деятельности, а именно: синхронизация с артикуляцией актёра, способность «уложить текст в губы».

В качестве материала исследования были выбраны художественные кинопроизведения исторического жанра. Такие произведения представляют наибольшую сложность для аудиовизуального переводчика, поскольку его задача заключается не только в передаче семантического содержания диалогов героев, но и в адаптации и передаче исторического контекста произведения с целью погружения зрителя в другую историческую эпоху и лингвокультурную действительность. С языковой точки зрения, исторический жанр кинопроизведений интересен тем, что в нём присутствует большое количество культурно-специфической лексики, связанной с социально-политическим устройством общества, религиозными обрядами, дворцовым этикетом и др., и характерной для определенной исторической эпохи. Кроме того, исторический жанр кинопроизведений зачастую обладает насыщенной сюжетной линией, описывающей личные отношения героев и взаимодействие ключевых политических фигур на рубеже значительных социальных и экономических преобразований.

Среди критериев отбора аутентичного материала для разработки заданий по обучению АВП под полный дубляж можно выделить следующие: профессиональная значимость – соответствие текста профессиональным задачам и виду перевода (АВП под полный дубляж); кинематографическая и нарративная целостность – наличие в кинопроизведении ключевых элементов сюжета (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка, эпилог), а также сцен различного плана (крупный план, средний план, общий план, дальний план); многоканальность и мультикодовость – одновременное взаимодействие различных семиотических систем с целью передачи смысла, наличие в тексте значимой нелингвистической информации; жанровая насыщенность и коммуникативная полифункциональность – наличие в тексте различных гипержанров и гипержанровых сценариев, речевых жанров, коммуникативных ситуаций и др.; лингвокультурологическая ценность – наличие культурно-маркированной лексики, сценариев коммуникативного поведения, отражающих социокультурную специфику; достаточная лексическая и грамматическая сложность – содержание в кинодиалогах или закадровой речи слов и выражений, вызывающих особую трудность при переводе под полный дубляж; функциональная ограниченность – наличие различных видов синхронностей, имеющих значение при переводе художественного кинопроизведения под полный дубляж.

Исследовательская работа опиралась на методологическую стратегию «исследование в действии» (*Action Research*), цель которой заключается в совершенствовании осуществляемой педагогической деятельности с учетом реальных психолого-педагогических условий и образовательного контекста [12, 13]. По мнению ряда исследователей, *Action Research* в образовании позволяет педагогам самостоятельно определить затруднения или проблемы, возникающие в процессе их педагогической деятельности, и разработать план действий, направленный на устранение или корректировку данных затруднений или проблем [14, 15]. Данная стратегия не предполагает открытие нового научного знания, но, опираясь на рефлекссию как ключевое свойство практического мышления, позволяет педагогу совершенствовать или реконструировать существующие подходы, методы и приёмы обучения на основании эмпирических данных [16]. Ключевыми характеристиками этого метода исследования в образовании выступают ориентированность на решение конкретной педагогической задачи или проблемы, системность, контекстуальная зависимость, интеграция научной теории в практическую деятельность педагога.

С деятельностной точки зрения, *Action Research* подразумевает реализацию нескольких этапов, отдельные из которых могут повторяться или корректироваться в зависимости от результатов, полученных на текущем или предыдущих этапах исследования (Рис. 1): *этап планирования* включает в себя определение проблемы или задачи, поиск необходимой информации, разработку плана действий; *этап реализации плана* подразумевает внедрение разработанных решений в практику деятельности и их корректировку, при необходимости; *этап наблюдения* включает в себя сбор эмпирических данных по результатам реализованного плана; на *этапе рефлексии* педагог анализирует полученные результаты и, при необходимости, принимает решение о повторении некоторых (или всех) этапов этой стратегии [12, 16].

Существенное преимущество данной исследовательской стратегии в том, что в процессе реализации её этапов педагог-исследователь имеет возможность внедрить качественные и количественные методы сбора и анализа эмпирических данных, соответствующие целям исследования.

В контексте настоящего исследования на этапе планирования был проведен опрос среди обучающихся, в ходе которого студенты определили наиболее трудные переводческие задачи при АВП под полный дубляж, осуществлен анализ научной литературы по выявленной проблеме, определены этапы обучения АВП под полный дубляж, разработаны учебные материалы, включающие задания для каждого этапа. На этапе реализации плана осуществлялась доработка учебных материалов, вносились изменения в разработанные задания. На этапе наблюдения оценивалась вовлеченность обучающихся в учебный процесс, их

результаты и возникающие трудности, а также отношение обучающихся к АВП под полный дубляж как виду переводческой деятельности.

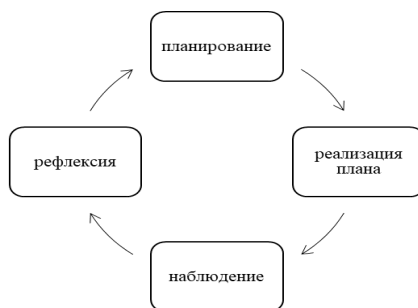


Рис. 1. Этапы исследовательской стратегии Action Research

Fig. 1. Stages of research strategy Action Research

На этапе рефлексии был проведен анализ полученных результатов и зафиксированы наиболее успешные методические решения.

Результаты и обсуждение. *Лингвистические аспекты разработки методической стратегии обучения АВП под полный дубляж*

Аудиовизуальный перевод представляет собой комплексный процесс. Согласно определению Л.П. Гонзалеза, АВП – это «перевод мультимодальных и мультимедийных текстов на другой язык и их перенос в другую культуру» [17; 13]. Существуют различные виды АВП – субтитрование, озвучивание или войс-овер, а также дубляж. Все они ориентированы не только на вербальную составляющую мультимодального текста, но и на визуальный компонент, общий контекст произведения и ожидаемую реакцию потребителя контента [18]. Кроме того, для каждого вида АВП существуют свои функциональные ограничения, накладываемые его дальнейшей технической обработкой. Применительно к дубляжу, такие функциональные ограничения включают несколько видов синхронностей, которые должны учитываться переводчиком. В частности, к ним относятся губная синхронность (совпадение переведенного текста с движением губ персонажа на экране); кинетическая синхронность (совпадение жестов и действий с языковыми знаками); и изохрония (совпадение длительности высказываний исходного текста с длительностью высказываний в переведенном тексте) [19].

Следовательно, переводчик исторических кинопроизведений под полный дубляж должен не только хорошо знать язык оригинала и перевода, ориентироваться в социально-историческом контексте исходной и принимающей культур, понимать особенности построения фильма (драматургию), но и обладать технической компетенцией, позволяющей ему без труда справляться поставленными задачами.

Как любой тип институционального общения аудиовизуальный дискурс обладает рядом характеристик, отличающих его от других видов

дискурсивного взаимодействия отправителя и получателя сообщения. К данным характеристикам относятся: 1) произвольность [20, 21]; 2) сюжетность [22, 23]; 3) социолектность [24]; 4) псевдоустность [18, 19]; 5) сжатость [25, 26, 27]; 6) жанровость [23].

Под произвольностью понимается произвольность монтажа (соединения) элементов видеоряда, которая противопоставляется структурированности речевых элементов. Так, вербальная (текстовая) составляющая аудиовизуального произведения сталкивается с его другими семиотическими системами, что порождает генерацию новых смыслов, которые аудиовизуальному переводчику важно понять [24].

Сюжетность представляет собой наличие чёткой организации событийной линии кинопроизведения вокруг сюжета. При этом, события в фильме не всегда располагаются в причинно-следственной и временной последовательности. Элементами сюжета являются экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка и эпилог [24]. В процессе своей работы аудиовизуальный переводчик должен выделить основную и второстепенные сюжетные линии, выявить точки невозврата, а также определить тип конфликта в произведении, протагониста, антагониста и характер второстепенных персонажей.

К социолектности относятся различные виды псевдоустного языка, характерные для различных языковых жанров, социальных и возрастных групп, например, литературный язык, территориальный диалект, городское просторечие, социальный жаргон и др. В реальной жизни аудиовизуальному переводчику приходится работать с материалами, относящимися к различным языковым субкодам, поэтому крайне важным представляется формирование умения переключаться с одного кода на другой [24].

Под псевдоустностью понимается тот факт, что общение действующих лиц в фильме воспроизводится согласно написанному тексту сценария. Следовательно, несмотря на то что герои взаимодействуют между собой в рамках классической парадигмы устной речи, последняя не является таковой. Кроме того, речь персонажей зачастую подвергается обработке, чтобы соответствовать, например, возрастным ограничениям, а также нормам общенационального языка. Таким образом, язык повседневного общения отличается от языка аудиовизуального дискурса, и задачей аудиовизуального переводчика является сохранить эту дистанцию в процессе перевода [24].

Сжатость представляет собой ограниченный видеорядом характер развертывания речевой составляющей. Сжатый перевод осуществляется в ситуациях, «когда подлежащий переводу текст является неразрывной частью более сложного коммуникативного целого более высокого деятельностного порядка, в рамках которого его автор или авторы пытаются донести до других участников коммуникации свое послание с помощью различного

инструментария – рисунков, движущихся образов, музыки, танца» [28: 83; перевод: Козуляев А.В.]. Осуществление «сжатого перевода» требует от аудиовизуального переводчика постоянных решений о том, какие элементы могут быть опущены, исходя из избыточности визуального ряда [24].

Наконец, именно свойство жанровости позволяет относить аудиовизуальное произведение к специальному дискурсу, ведь особенности жанра диктуют не только сюжетную, визуальную, музыкальную, языковую и др. составляющие кинофильма, но и определяет приёмы, которые использует переводчик в своей работе. Так, например, стратегии перевода детских мультипликационных произведений будут отличаться от стратегий перевода исторических телесериалов.

Все вышеперечисленное позволяет перейти к описанию особенностей обучения АВП, в частности, к описанию содержания методической стратегии обучения АВП под полный дубляж.

Содержание методической стратегии обучения АВП под полный дубляж (на материале кинотекста исторического жанра)

Работа с кинотекстами страны изучаемого языка, без сомнений, является одним из важнейших аспектов профессионально-коммуникативной подготовки лингвистов-переводчиков в высшей школе. Разработка обучающего курса по АВП требует от преподавателя чёткого понимания целей и результатов обучения, формируемых умений и компетенций, этапов обучения, специфики используемого языкового материала (кинотекста определенного жанра) и создания методически целесообразной системы упражнений и заданий. Эти компоненты составляют суть и содержание методической стратегии обучения АВП.

В настоящий момент в научных работах по дидактике перевода разрабатываются модели обучения АВП в высшей школе на основе кинотекстов. Так, Т.В. Привороцкая, С.К. Гураль, опираясь на дискурсивный подход, предлагают модель обучения АВП, рассчитанную на шесть учебных семестров. Модель включает в себя два основных этапа: 1) пропедевтический; и 2) операционный. На первом этапе обучающиеся приобретают базовые знания, связанные с историей кинематографии, специфическими особенностями кинотекста, теоретическими основами киноперевода. Второй этап ориентирован на практику и содержательно разделен на три модуля: 1) субтитрование; 2) дубляж; 3) синхронный закадровый перевод. Вслед за Р.А. Матасовым, к ключевым целям обучения АВП авторы относят следующие: 1) формирование умений системного предпереводческого анализа кинотекста; 2) развитие операционных навыков в каждом из видов перевода (субтитровании, дубляже, синхронном закадровом переводе); 3) формирование умений анализа целевой аудитории с последующим выбором соответствующей переводческой стратегии. При этом авторы отмечают, что

перевод целых полнометражных художественных кинофильмов целесообразно осуществлять только в пятом и шестом семестрах [29].

Основываясь на интегративной модели обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации Н.Н. Гавриленко, А.В. Козуляев разработал модель обучения АВП в русле деятельностного подхода [30]. По мнению автора, формирование профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика должно осуществляться поэтапно. На первом, профессионально-ориентирующем, этапе происходит активизация имеющихся у обучающихся знаний, умений и навыков, а также мотивационной стороны деятельности будущих переводчиков. Аналитический этап ориентирован на обучение переводческому анализу всей совокупности семантических систем, присутствующих в полимодальном произведении с целью понимания и интерпретации исходного текста и формирования умений выбора релевантных стратегий перевода. На синтезирующем этапе обучающиеся вовлечены в создание текстов на языке перевода с использованием соответствующих приемов и знаний. Последний, корректирующий, этап способствует овладению умениями проверки соответствия выполненного аудиовизуального перевода требованиям эмоциональной эквивалентности, жанровости, сюжетности, сжатости и другим лингвистическим и экстралингвистическим особенностям мультимодального текста. При этом автор отмечает, что реализация каждого этапа сопряжена с овладением обучающимися различными лингвистическими и нелингвистическими знаниями в области дискурс-анализа, нарратологии, сценарного искусства и театроведения, а также с корпоративными и национальными стандартами перевода, герменевтики и др. [24].

При разработке системы упражнений, направленной на обучение АВП, по мнению О.В. Железняковой, следует опираться на этапы переводческой деятельности, поскольку это позволит обучающимся составить целостное представление о переводческой деятельности и овладеть необходимыми умениями АВП. К этим этапам автор относит ориентировочный, поисковый, исполнительский, рефлексивно-контролирующий [31]. Соглашаясь с необходимостью связывать систему упражнений с этапами переводческой деятельности и профессиональными задачами переводчика, М.М. Степанова выделяет три этапа переводческой деятельности – предпереводческий, переводческий и редакционный, – на основании которых выстраивает систему упражнений [32].

По мнению М.М. Степановой, упражнения предпереводческого этапа помогают обучающимся усвоить принципы построения видеоряда, сценария, овладеть общекинематографическими знаниями, а также умениями выявлять средства создания псевдоустности в исходном произведении. Упражнения переводческого этапа ориентированы на анализ

трудностей, возникающих при переводе текстов, принадлежащих к различным языковым кодам в условиях ограничений и требований аудиовизуального перевода. Кроме того, на этом этапе обучающиеся овладевают приемами перевода аудиовизуальных текстов с учетом лексических, грамматических и синтаксических особенностей языковой пары. Упражнения редакционного этапа направлены на формирование умений редактировать и критически анализировать собственный перевод и перевод, выполненный другим человеком [32; 33].

Очевидным становится тот факт, что обучение АВП переводчиков-лингвистов представляется комплексной задачей, поскольку АВП не может быть в полной мере отнесен только к устному или же только к письменному виду перевода. АВП требует от переводчика владения широким спектром знаний в области дискурс-анализа, герменевтики, сценического мастерства и кинопроизводства, истории, а также умений грамотно и ёмко передавать смысл и содержание вербальной составляющей мультимодального текста с учётом его экстралингвистического контекста. Так, в своей работе, посвященной анализу специфических знаний и умений аудиовизуального переводчика, E.-L. Vulroiu со ссылкой на исследователя С. Merchán представляет их перечень, в который включены, к примеру, знания грамматического, лексического, синтаксического и морфологического строя родного языка и языка перевода, а также понимание стилистических и прагматических особенностей использования языков оригинала и перевода, умения сжимать информацию и перефразировать текст с целью адаптации содержания и смысла исходного текста, умения целостной интерпретации вербальной и невербальной составляющих текста, технические навыки работы с профессиональными программами и др. [34]. Исследователь E. Skuggevik, анализируя приемы обучения АВП и прагматические характеристики субтитров, выделяет пять уровней компетенций и комплексных умений аудиовизуального переводчика [35]. К первому автор относит профессионально-операционные умения, такие как способность соблюдать таймкод и основные принципы размещения текста на экране, умения переводчика работать со специализированными программами. Ко второму компетентностному уровню исследователь относит лингвистические знания и коммуникативные умения переводчика, которые во многом являются универсальными для любого вида перевода. Третий компетентностный уровень требует от переводчика знания культурно-исторического контекста, ценностей и социальных особенностей государственного устройства страны исходного языка, а также способности к социолингвистическому и прагматическому анализу оригинального текста. Четвертый уровень характеризует способность переводчика осознавать и интерпретировать эмоциональную и психологическую составляющие исходного текста с учётом

его коммуникативного контекста и культурно-исторического контекста, описанного в художественном произведении. Последний, пятый, компетентностный уровень описывает способность переводчика к стратегическому и рефлексивному мышлению, в частности, его умения воспринимать, анализировать и интерпретировать мультимодальный текст как целостное единство, выбирать подходящие стратегии и приёмы перевода с учетом языковых и социолингвистических особенностей мультимодального текста [35].

Учитывая многогранность деятельности аудиовизуального переводчика и его профессиональный портрет, стратегия обучения АВП должна опираться на принципы междисциплинарности, коммуникативности, наглядности, социокультурной направленности, сознательности и активности.

Настоящее исследование направлено на разработку методической стратегии обучения АВП под полный дубляж на основе мультимодальных текстов исторического жанра в рамках дисциплины «Основы аудиовизуального перевода». Цель дисциплины – сформировать профессионально-лингвистическое мышление и профессионально значимые качества, необходимые для осуществления аудиовизуального перевода. В результате обучения студенты осуществляют предпереводческий анализ исходного текста и переводческого задания, используют переводческие приёмы для решения конкретных задач в процессе перевода текстов, относящихся к различным стилям и жанрам, демонстрируют навыки выполнения перевода группой исполнителей, а также выполняют постредакторскую правку переводного текста. Контрольные задания по дисциплине включают подготовку фрагмента перевода (около 10 минут), выполненного обучающимся самостоятельно, и фрагмента перевода (около 10 минут), выполненного обучающимися в малой группе.

При разработке методической стратегии мы опирались на существующую рабочую программу дисциплины и научные работы А.В. Козуляева, Н.Н. Гавриленко, М.М. Степановой, О.В. Железняковой, Т.В. Привороцкой, С.К. Гураль, в которых обучение АВП рассматривается сквозь призму деятельностного и дискурсивного подходов. Анализ содержания деятельности аудиовизуального переводчика позволил выделить следующие этапы обучения АВП: 1) предпереводческий этап, состоящий из ориентационного и аналитического этапов; 2) переводческий этап, включающий тренировочный и презентационный этапы; 3) редакционный этап, который охватывает рефлексивный и корректирующий этапы.

Предпереводческий этап. Целью этого этапа является ознакомление обучающихся с теоретическими основами АВП под полный дубляж, принципами и приёмами анализа мультимодальных текстов.

На ориентационном этапе обучающиеся знакомятся с ключевыми характеристиками АВП под полный дубляж, изучают правила, требования и инструкции, существующие в отечественных и зарубежных студиях перевода. Практическая составляющая этого этапа включает аналитические и проблемно-поисковые задания, помогающие обучающимся определить ключевые характеристики АВП под полный дубляж, разграничить его с другими видами АВП. На данном этапе могут быть использованы такие задания как:

Задание 1. *Опишите ключевые характеристики АВП как самостоятельного вида перевода. В чём его отличие от устного и письменного видов перевода?*

Задание 2. *Опишите виды АВП и их особенности с точки зрения трансформации оригинального текста, синхронизации перевода с оригинальным текстом, редакторской работы, технических особенностей и требований перевода.*

Задание 3. *Изучите существующие требования, правила и инструкции к осуществлению АВП под полный дубляж в России и в англоязычных странах. В чём заключаются сходства и различия?*

Задание 4. *Ознакомьтесь с техническим заданием на осуществление АВП под полный дубляж. Какие дополнительные вопросы Вы бы хотели задать заказчику? Почему? Какой информационно-справочной литературой и сервисами Вы бы воспользовались при выполнении этого задания?*

На аналитическом этапе обучающиеся осваивают приемы дискурс-анализа мультимодальных текстов, учатся анализировать кинематографические сцены и их функциональную специфику (общий план, средний план, крупный план), сюжетную линию, интерпретируют аудиовизуальное содержание с точки зрения символизма, метафоричности, исторического контекста и социолингвистических особенностей, характеризующих социальный статус персонажей и их коммуникативный портрет (диалект, акцент, этикетные формулы, элементы невербальной коммуникации - жесты, движения тела, к примеру, реверанс и т.д.). На данном этапе могут быть использованы следующие задания:

Задание 1. *Посмотрите историческое кинопроизведение, определите его основную и второстепенные сюжетные линии. Выделите компоненты сюжета в фильме – экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию и развязку. Найдите «точки невозврата». Определите тип конфликта в произведении.*

Задание 2. *Охарактеризуйте культурно-исторический контекст, на фоне которого разворачивается действие фильма. С какими политическими, экономическими, социальными и культурными преобразованиями сталкиваются герои кинопроизведения?*

Задание 3. *Определите главных и второстепенных персонажей кинопроизведения. Составьте коммуникативный и психологический портреты протагониста и антагониста. Обоснуйте свою точку зрения, используя примеры из кинопроизведения.*

Задание 4. *Определите ключевые символические сцены и метафоры в историческом произведении, обоснуйте свою точку зрения. Каким образом они влияют на интерпретацию смысла в этом произведении? Какова взаимосвязь вербальной и невербальной составляющих в этих сценах?*

Переводческий этап. Данный этап ориентирован на практическое овладение обучающимися приёмами АВП, в том числе на овладение технической стороной АВП под полный дубляж.

На тренировочном этапе обучающиеся анализируют вербальную составляющую кинотекста – реплики персонажей, звучащий закадровый текст, надписи на экране (если таковые имеются), а также выявляют трудности, связанные с переводом специфических грамматических конструкций, культурно-исторических реалий, безэквивалентной лексики и др., и учатся выбору при переводе наиболее подходящих языковых единиц с учётом всех дискурсивных характеристик аудиовизуального текста (произвольность, сюжетность, социолектность, псевдоустность, сжатость, жанровость). Кроме того, на данном этапе необходимо определить тип переводческой стратегии (форенизация / доместикация), которая будет использована для передачи труднопереводимых или непереводаемых элементов вербального ряда. Примерами заданий могут служить следующие:

Задание 1. *Проанализируйте фрагмент монтажного листа оригинального исторического кинопроизведения. Определите трудности, с которыми может столкнуться переводчик при переводе реплик героев под полный дубляж. Выявите случаи употребления культурно-исторических реалий, историзмов, архаизмов и другой специфической лексики в тексте или специфических объектов в кадре. Предложите свои варианты решения выявленных переводческих задач.*

Задание 2. *Прочитайте предложенный скрипт перевода к данному монтажному листу и определите фрагменты проявлений псевдоустности в:*
а) фонетико-морфологическом плане; б) грамматико-синтаксическом плане; в) лексическом плане.

Задание 3. *Проведите сравнительный анализ оригинального и переведенного скриптов фрагмента исторического кинопроизведения, представленных в общем доступе в сети Интернет. Выявите все случаи деформации исходного текста. Установите причины деформации. Определите способы передачи культурно-исторических реалий, историзмов, архаизмов и другой специфической лексики в представленном переводе.*

Задание 4. Проведите сравнительный анализ фрагментов переводов, выполненных различными студиями. Какие фрагменты, на Ваш взгляд, являются более удачными? Обоснуйте свой выбор.

Задание 5. Выполните перевод предложенного в монтажном листе скрипта оригинального диалога таким образом, чтобы полученный текст соответствовал правилам синхронности: губная, кинетическая, изохрония.

Задание 6. Выполните перевод фрагмента исторического кинопроизведения под полный дубляж, обращая особое внимание на этикетные формулы, стилистику исходного диалога, а также на характер, социальный статус, пол и возраст персонажей.

На презентационном этапе обучающиеся демонстрируют самостоятельно выполненные переводы и обосновывают выбор тех или иных переводческих приёмов, а также выбор переводческой стратегии для передачи безэквивалентной лексики и культурно-исторических реалий, дают характеристику мультимодальному тексту с учётом его коммуникативного и исторического контекстов.

Редакционный этап. Данный этап направлен на развитие умений рефлексии и анализа результатов профессиональной деятельности.

На рефлексивном этапе обучающиеся анализируют и оценивают самостоятельно выполненный перевод, характеризуют его сильные и слабые стороны, анализируют трудности, с которыми им пришлось столкнуться.

Задание 1. Проанализируйте выполненный Вами перевод фрагмента исторического кинопроизведения. С какими трудностями Вы столкнулись?

Задание 2. Сравните свой перевод с переводом, выполненным профессиональным переводчиком. Проанализируйте наиболее и наименее удачные варианты передачи лексических единиц, вызвавших наибольшую трудность. Обоснуйте свою точку зрения.

На корректирующем этапе обучающиеся вносят необходимые исправления и устраняют замечания с целью создания окончательной версии перевода, дают обратную связь другим обучающимся в отношении выполненной ими работы. К заданиям этого этапа относятся следующие:

Задание 1. Обсудите с одногруппниками выполненный Вами перевод фрагмента исторического кинопроизведения. С какими замечаниями Вы согласны и почему? Исправьте допущенные неточности, обоснуйте свой выбор.

Задание 2. Прослушайте переводы, выполненные Вашими одногруппниками. Какой перевод Вам кажется наиболее удачным? Какие фрагменты текста, по Вашему мнению, требуют исправления? Обоснуйте свою точку зрения.

Представленный перечень заданий не является исчерпывающим; и каждый из этапов может быть дополнен другими заданиями и упражнениями, соответствующими его целям, а также потребностям обучающихся. Однако при работе с кинопроизведениями исторического жанра особое внимание должно уделяться анализу невербальной составляющей кинопроизведения, культурно-историческому контексту, переводу и адаптации иноязычной специфической лексики, поскольку это способствует более глубокому пониманию такого кинопроизведения и, как следствие, осуществлению более качественного, адекватного и эквивалентного перевода. Кроме того, нельзя забывать и про функциональные ограничения дубляжа – сохранение всех типов синхронностей при переводе (укладка текста «в губы»; совпадение слов, мимики, жестов и действий персонажей в кадре; совпадение длительности исходного и переведенного высказываний), а также про законы построения художественного кинопроизведения исторического жанра и средства создания художественных образов главных и второстепенных героев в пространстве такого кинопроизведения. Так, соблюдение губной и кинетической синхронностей, а также изохронии помогает воссоздать в переведенном кинопроизведении ощущение реальности происходящего на экране. Что касается ключевых элементов киносюжета, то в них всегда будут присутствовать вербальные и/или невербальные средства воздействия, способствующие выражению авторского замысла и максимальному вовлечению зрителя в канву кинотекста. Вербальные и невербальные приемы создания образов персонажей позволяют с одной стороны приблизить образы героев исторического телесериала к реально существовавшим личностям, а с другой – придают этим характерам новые черты, ведь художественная действительность – это всегда отражение жизни через призму авторского «я».

Заключение. В данном исследовании были описаны основные характеристики аудиовизуального дискурса, предложены примеры заданий для тренировки ключевых переводческих умений на занятиях по АВП в высшей школе. Представленные задания позволяют обучающимся не только овладеть основами предпереводческого анализа мультимодального текста исторического жанра, но и развить умения интерпретации характера главных и второстепенных персонажей, адаптации культурно-исторического контекста, а также подбора эффективных переводческих стратегий при работе с историческими художественными кинопроизведениями. Некоторые задания носят универсальный характер и могут быть экстраполированы на процесс обучения переводу под полный дубляж кинопроизведений других жанров. Исследование может быть продолжено с целью создания интегративной модели обучения АВП для студентов-магистрантов, специализирующихся в области перевода мультимодального контента.

Исследование профинансировано Министерством науки и высшего образования РФ в рамках Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (соглашение № 075-15-2024-201 от 6 февраля 2024 г.).

The research was funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation under the strategic academic leadership program “Priority 2030” (Agreement 075-15-2024-201 dated 06.02.2024).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Kress G.** Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London and New York. 2010. 236 p. DOI: 10.1080/10572252.2011.551502.
2. **Рецкер Я.И.** Пособие по переводу с английского языка на русский язык. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1982. 159 с.
3. **Швейцер А.Д.** Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – 3-е изд. – М.: 2012. – 216 с. – ISBN: 978-5-397-03246-9
4. **Комиссаров В.Н.** Общая теория перевода : Проблемы переводоведения в освещении зарубеж. ученых : уч. пособие. – М.: ЧеРо : Юрайт, 2000. – 132с. – ISBN: 5-88983-013-9
5. **Алексеева И.С.** Профессиональное обучение переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Институт иностранных языков, 2000. – 109 с. – ISBN: 5-93658-001-6. – EDN UPSIDF.
6. **Латышев Л.К.** Технология перевода : монография. – М.: РГБ, 2003. – EDN QRMYWX.
7. **Аксенова А.К.** Учебное пособие по экономическому переводу / А.К. Аксенова, К.Г. Иванов, А.С. Крылова. М.: МИО, 2003. – 150 с.
8. **Алимов В.В.** Юридический перевод. Практический курс. : Англ. яз. : – 2. изд.. – М.: УРСС, 2004. – 160 с. – ISBN: 5-354-00656-2. – EDN QQTVVV.
9. **Алимов В.В.** Общественно-политический (общий) перевод: уч. пособие. – М.: Ленанд, 2019. – 232 с. – ISBN: 978-5-9710-5872-4. – EDN PNDJYD.
10. **Казакова Т.А.** Художественный перевод. Теория и практика: учебник. – СПб.: Инъязиздат, 2006. – 535 с. – ISBN: 5-98910-012-4
11. **Козуляев А.В.** Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках Школы аудиовизуального перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 3. С. 3-24. – EDN VBJTJF.
12. **Burns A.** Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners. New York, 2010.
13. **Nolen A., Putten J.** Action Research in Education: Addressing Gaps in Ethical Principles and Practices. Educational Researcher. 2007. Vol. 36. No 7. Pp. 401-407. – DOI: 10.3102/0013189X07309629. – EDN JSFWHX.
14. **Mertler Craig A. (2021)** Action Research as Teacher Inquiry: A Viable Strategy for Resolving Problems of Practice. Practical Assessment, Research, and Evaluation. Vol. 26. No 19. Pp. 1-12. – ISSN: 1531-7714
15. **Vaughan M., Cavallaro C., Baker J., Celesti C. et al.** Positioning teachers as researchers: Lessons in empowerment, change, and growth. Florida Journal of Educational Research. 2019. Vol. 57. No 2. Pp.133-139.
16. **Wallace Michael J.** Action Research for Language Teachers. Cambridge University Press. ISBN: 978-0-521-55535-7
17. **Gonzalez L.P.** Audiovisual Translation // In: Routledge Encyclopedia of Translation Studies. 3 rd edition. London and New York, 2011. Pp. 13–20.

18. **Малёнова Е.Д.** Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт // Коммуникативные исследования. 2017. № 2(12). С. 32-46. – DOI: 10.24147/2413-6182.2017.2.32-46. – EDN ZEIUWP.

19. **Chaume F. (2012).** Audiovisual Translation: Dubbing: Buch. London, 228 p. ISBN: 9781905763917;1905763913

20. **Самарская Т.Б., Мартиросьян Е.Г.** Художественный дискурс: специфика составляющих и особенности организации художественного текста // Сфера услуг: инновации и качество. 2012. № 10. С. 20. –eISSN: 2221-6324– EDN VORVYR.

21. **Otero Pilar.** Voice-over: A Case of Hyper-reality// In EU-High-Level Scientific Conference Series: MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings. Copenhagen, 1-5 May 2006. Pp. 17–26.

22. **Эйзенштейн С.М.** Монтаж/ сост. Н. И. Клейман. – М. : Музей кино, 2000. – 591 с. – ISBN: 0235-8212.

23. **McKee Robert.** Story: Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting. New York, – ISBN: 978-0060391683

24. **Козуляев А.В.** Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу (английский язык) : дисс..канд. пед. наук. –13.00.02. –М. 2019. – 234 с. – EDN PQVFXZ.

25. **Матасов Р.А.** Методические аспекты преподавания кино/видеоперевода // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С. 155-166. –ISSN: 1992-6464 – EDN JWSRQR.

26. **Матасов Р.А.** Перевод кино/видеоматериалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты : дисс...канд. филол. наук. –10.02.20. – М., 2009. – 211 с. – EDN VOZUOM.

27. **Gambier Y., Gottlieb H. (2001).** (Multi)Media Translation: Concept, Practices, and Research. Amsterdam, –298 p. DOI: 10.1075/btl.34

28. **Bartrina F., Espasa E. (2005).** Audiovisual Translation // In Tennent M. (Ed): Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting. – Pp. 83–100.

29. **Привороцкая Т.В., Гураль С.К.** Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // Язык и культура. 2016. № 1(33). С. 171-180. – DOI: 10.17223/19996195/33/14. – EDN VQGKMT.

30. **Гавриленко Н.Н.** Основы дидактики переводческой деятельности: специализированный / отраслевой перевод. – М. : Флинта, 2021. – 560 с. – ISBN: 978-5-9765-4573-1. – EDN TZQVJG.

31. **Железнякова О.В.** Система упражнений для обучения будущих переводчиков устной переводческой деятельности // Индустрия перевода. 2018. Т. 1. С. 182-193. – EDN YXCVZB.

32. **Степанова М.М.** Система упражнений для формирования компетенций аудиовизуального переводчика // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 1. С. 45-53. – DOI: 10.57769/2227-8591.11.1.04. – EDN XQTWUY.

33. **Степанова М.М., Козуляев А.В., Соснина О.С.** Обучение переводу образовательных видеоматериалов как подвиду аудиовизуального перевода // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 33. С. 46–58. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.33.04 – EDN GWZNN.

34. **Vulpoiu E.-L.** Audiovisual Translators and the Skills Needed for this Profession in Romania. Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara Transactions on Modern Languages. 2023. Vol. 20. Pp. 88-99. – DOI: 10.59168/nvgt9985. –ISSN: 1583-7467 – EDN BRCYMB.

35. **Skuggevik E.** Teaching Screen Translation: The Role of Pragmatics in Subtitling // Language Transfer on Screen, 2009, Part IV. Pp. 197-213. – DOI: 10.1057/9780230234581_15

REFERENCES

1. **Kress G.** Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London and New York. 2010. 236 r. DOI: 10.1080/10572252.2011.551502.

2. **Retsker Ya.I.** Posobie po perevodu s anglijskogo jazyka na russkij jazyk. – 3-e izd. – M.: Prosveshhenie, 1982. 159 s.

3. **Shveytser A.D.** Teorija perevoda: Status, problemy, aspekty.–3-e izd. – M.: 2012. – 216 s. – ISBN: 978-5-397-03246-9

4. **Komissarov V.N.** Obshhaja teorija perevoda : Problemy perevodovedenija v osveshhenii zarubezh. uchenyh : uch. posobie. – M.: CheRo : Jurajt, 2000. – 132s. – ISBN: 5-88983-013-9

5. **Alekseyeva I.S.** Professional'noe obuchenie perevodchika : uchebnoe posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlja perevodchikov i prepodavatelej. – SPb. : Institut inostrannyh jazykov, 2000. – 109 s.– ISBN: 5-93658-001-6. – EDN UPSIDF.

6. **Latyshev L.K.** Tehnologija perevoda : monografija. – M. : RGB, 2003. – EDN QRMYWX.

7. **Aksenova A.K.** Uchebnoe posobie po jekonomicheskomu perevodu / A.K. Aksenova, K.G. Ivanov, A.S. Krylova. M.: MIO, 2003. – 150 s.

8. **Alimov V.V.** Juridicheskij perevod. Prakticheskij kurs. : Angl. jaz. : – 2. izd.. – M.: URSS, 2004. – 160 s. – ISBN: 5-354-00656-2. – EDN QQTVVV.

9. **Alimov V.V.** Obshhestvenno-politicheskij (obshhij) perevod: uch. posobie. – M. : Lenand, 2019. – 232 s. – ISBN: 978-5-9710-5872-4. – EDN PNDJYD.

10. **Kazakova T.A.** Hudozhestvennyj perevod. Teorija i praktika: uchebnik. – SPb.: In#jazizdat, 2006. – 535 s. – ISBN: 5-98910-012-4

11. **Kozulyayev A.V.** Obuchenie dinamicheski jekvivalentnomu perevodu audiovizual'nyh proizvedenij: opyt razrabotki i osvoenija innovacionnyh metodik v ramkah Shkoly audiovizual'nogo perevoda // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. 2015. № 3. S. 3-24. – EDN VBJTJF.

12. **Burns A.** Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners. New York, 2010.

13. **Nolen A., Putten J.** Action Research in Education: Addressing Gaps in Ethical Principles and Practices. Educational Researcher. 2007. Vol. 36. No 7. Pp. 401-407. – DOI: 10.3102/0013189X07309629. – EDN JSFWHX.

14. **Mertler Craig A. (2021)** Action Research as Teacher Inquiry: A Viable Strategy for Resolving Problems of Practice. Practical Assessment, Research, and Evaluation. Vol. 26. No 19. Pp. 1-12. – ISSN: 1531-7714

15. **Vaughan M., Cavallaro C., Baker J., Celesti C. et al.** Positioning teachers as researchers: Lessons in empowerment, change, and growth. Florida Journal of Educational Research. 2019. Vol. 57. No 2. Pp.133-139.

16. **Wallace Michael J.** Action Research for Language Teachers. Cambridge University Press. ISBN: 978-0-521-55535-7

17. **Gonzalez L.P.** Audiovisual Translation // In: Routledge Encyclopedia of Translation Studies. 3 rd edition. London and New York, 2011. Pp. 13–20.

18. **Malenova Y.D. (2017).** Theory and practice of audiovisual translation: Russian and international approaches. Communication Studies. No 2 (12). Pp.32-46. – DOI: 10.24147/2413-6182.2017.2.32-46. – EDN ZEIUWP.

19. **Chaume F. (2012).** Audiovisual Translation: Dubbing: Buch. London, 228 p. ISBN: 9781905763917;1905763913

20. **Samarskaya T.B., Martirosyan Ye.G.** Hudozhestvennyj diskurs: specifika sostavljajushhij i osobennosti organizacii hudozhestvennogo teksta // Sfera uslug: innovacii i kachestvo. 2012. № 10. S. 20. – eISSN: 2221-6324– EDN VORVYR.
21. **Orero Pilar.** Voice-over: A Case of Hyper-reality// In EU-High-Level Scientific Conference Series: MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings. Copenhagen, 1-5 May 2006. Pp. 17–26.
22. **Eyzenshteyn S.M.** Montazh/ sost. N. I. Klejman. – M. : Muzej kino, 2000. – 591 s. – ISBN: 0235-8212.
23. **McKee Robert.** Story: Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting. New York, – ISBN: 978-0060391683
24. **Kozulyayev A.V.** Integrativnaja model' obuchenija audiovizual'nomu perevodu (anglijskij jazyk) : diss..kand. ped. nauk. –13.00.02. – M. 2019. – 234 s. – EDN PQVFXZ.
25. **Matasov R.A.** Metodicheskie aspekty prepodavanija kino/videoperevoda // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2009. № 94. S. 155-166. – ISSN: 1992-6464 – EDN JWSRQR.
26. **Matasov R.A.** Perevod kino/videomaterialov: lingvokul'turologičeskie i didaktičeskie aspekty : diss...kand. filol. nauk. –10.02.20. – M., 2009. – 211 s. – EDN VOZUOM.
27. **Gambier Y., Gottlieb H. (2001).** (Multi)Media Translation: Concept, Practices, and Research. Amsterdam, – 298 p. DOI: 10.1075/btl.34
28. **Bartrina F., Espasa E. (2005).** Audiovisual Translation // In Tennent M. (Ed): Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting. – Pp. 83–100.
29. **Privorotskaya T.V., Gural S.K.** Obuchenie audiovizual'nomu perevodu posredstvom analiza kinodiskursa // Jazyk i kul'tura. 2016. № 1(33). S. 171-180. – DOI: 10.17223/19996195/33/14. – EDN VQGKMT.
30. **Gavrilenko N.N.** Osnovy didaktiki perevodčeskoj dejatel'nosti: specializirovannyj / otraslevoj perevod. – M. : Flinta, 2021. – 560 s. – ISBN: 978-5-9765-4573-1. – EDN TZQVJG.
31. **Zheleznyakova O.V.** Sistema uprazhnenij dlja obuchenija budushhij perevodčikov ustnoj perevodčeskoj dejatel'nosti // Industrija perevoda. 2018. T. 1. S. 182-193. – EDN YXCVZB.
32. **Stepanova M.M.** System of exercises for developing competences of an audiovisual interpreter. Teaching Methodology in Higher Education. 2022. Vol. 11. No 1. Pp. 45–53. DOI: 10.57769/2227-8591.11.1.04 – EDN XQTWUY.
33. **Stepanova M.M., Kozulyayev A.V., Sosnina O.S.** Teaching educational video content translation as a subcategory of audiovisual translation. Teaching Methodology in Higher Education. 2020. Vol. 9. No 33. Pp.46–58. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.33.04 – EDN GWZNN.
34. **Vulpoi, E.-L.** Audiovisual Translators and the Skills Needed for this Profession in Romania. Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara Transactions on Modern Languages. 2023. Vol. 20. Pp. 88-99. – DOI: 10.59168/nvgt9985. –ISSN: 1583-7467 – EDN BRCYMB.
35. **Skuggevik E.** Teaching Screen Translation: The Role of Pragmatics in Subtitling // Language Transfer on Screen, 2009, Part IV. Pp. 197-213. – DOI: 10.1057/9780230234581_15

*Статья поступила в редакцию 09.09.2024. Одобрена 23.09.24. Принята 26.12.24.
Received 09.09.2024. Approved 23.09.24. Accepted 26.12.24.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Научная статья

УДК 378.178

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.03

М. Д. Кукушкина, Н. С. Киселева, А. Д. Савина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ



КУКУШКИНА Мария Дмитриевна – старший преподаватель, заведующий учебно-проектной арт-лабораторией "ArtPolyLab"; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 8521-6856; ORCID: 0000-0003-4382-7748. kukushkina_md@spbstu.ru

KUKUSHKINA Maria D. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0003-4382-7748. kukushkina_md@spbstu.ru



КИСЕЛЕВА Наталья Станиславовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией прикладной психологии, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 3737-4310; ORCID: 0000-0002-0376-4028. kiseleva_ns@spbstu.ru

KISELEVA Natalya S. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0002-0376-4028. kiseleva_ns@spbstu.ru



САВИНА Анастасия Дмитриевна – ассистент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 1153-1283; ORCID: 0000-0003-0910-8029. savina_ad@spbstu.ru

SAVINA Anastasiia D. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0003-0910-8029. savina_ad@spbstu.ru

Аннотация. Объектами исследования являются структура образовательной среды вуза и представления студентов первого курса психолого-педагогического направления о психологически безопасной образовательной среде. Актуальность обусловлена потребностью в формировании образовательной среды, способствующей повышению эмоционального благополучия студентов и отсутствием данных о наиболее значимых для них компонентах образовательной среды в аспекте психологической безопасности. Основными методами исследования являются анкетирование и частотный анализ ассоциаций студентов с понятием «психологическая безопасность образовательной среды». Проведен частотный анализ ассоциаций с последующим разделением их на смысловые кластеры, соответствующие компонентам образовательной среды. Анализ показал, что к педагогическим условиям, способствующим формированию психологически безопасной образовательной среды вуза можно отнести коммуникативную и медиативную компетенции педагогов, эффективную систему

взаимодействия администрации со всеми субъектами образовательной среды, формы и методы обучения, ориентированные на самоактуализацию и раскрытие личностного потенциала обучающихся. Сделан вывод о возможности использования результатов исследования для разработки программ сопровождения педагогов, включающих диагностический, информационный и формирующий блоки.

Ключевые слова: СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА

Для цитирования: Кукушкина М. Д., Киселева Н. С., Савина А. Д. Психолого-педагогические условия формирования безопасной среды высшего учебного заведения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. С. 43–55. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.03

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.03

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SAFE ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The objects of the study are the structure of the educational environment of the university and the ideas of first-year students of the psychological and pedagogical direction about a psychologically safe educational environment. The relevance is due to the need to form educational environment that promotes the emotional well-being of students and the lack of data on the most significant components of the educational environment for them in terms of psychological safety. The main research methods are questionnaires and frequency analysis of students' associations with the concept of psychological safety of the educational environment. We carried out a frequency analysis of associations and divided the most frequent of them into semantic clusters corresponding to the components of the educational environment. The analysis showed that the pedagogical conditions contributing to the formation of a psychologically safe educational environment of the university include communicative and mediation competencies of teachers, an effective system of interaction between the administration and all subjects of the educational environment and forms and methods of teaching aimed at self-actualization and disclosure of the students' personal potential. A conclusion was made about the possibility of using the research results to develop programs for supporting teachers, including diagnostic, informational and formative blocks.

Keywords: STRUCTURE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT, PEDAGOGICAL CONDITIONS, PSYCHOLOGICAL SAFETY, EMOTIONAL WELL-BEING, HIGHER SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

For citation: Kukushkina M. D., Kiseleva N. S., Savina A. D. Psychological and pedagogical conditions for the formation of safe environment in higher educational institutions. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 4. P. 43–55. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.03

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024.

Введение. Образовательная среда вуза представляет собой многоуровневую психолого-педагогическую реальность, играющую важную роль в процессах обучения, социализации, развития и самоактуализации студентов. С.В. Тарасов определяет образовательную среду как совокупность социальных, культурных и психолого-педагогических условий. При этом становление личности и ее представлений о мире происходит в результате взаимодействия этих условий с индивидом [1]. В научной литературе под педагогическими условиями обычно понимают совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [2; 3].

Несмотря на специфику высшего образования, которой свойственна высокая степень автономии и активности студентов в образовательном процессе, ведущую роль в организации и формировании образовательной среды играет педагог [4; 5]. Современная педагогическая реальность находится в процессе постоянного изменения и совершенствования [6; 5; 7]. При этом на всех уровнях образования особое внимание уделяется поддержанию психологического здоровья и эмоционального благополучия всех субъектов образовательной среды, что вызывает потребность в разработке научно-методических основ проектирования психологически безопасного образовательного пространства. Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием в научной литературе данных о значимости компонентов образовательной среды для студентов в аспекте психологической безопасности в то время, как психологически безопасная среда является необходимым условием успешного обучения, психологического здоровья, развития студентов и профессионального развития педагогов.

В научной литературе под психологической безопасностью понимают психологическую характеристику образовательной среды, которая характеризуется высокой степенью удовлетворенности всех субъектов характеристиками среды, высоким уровнем защищенности от психологического насилия и высоким уровнем референтной значимости среды для ее субъектов [8]. От показателя психологической безопасности образовательной среды будет зависеть эффективность всего образовательного процесса [9; 10; 11].

В ряде исследований доказано, что психологическая безопасность образовательной среды вуза является важным фактором формирования профессионала: экспериментально установлена объективная взаимосвязь между параметрами безопасности образовательной среды и профессиональной компетентностью студентов [12; 13].

Психологическая безопасность в образовательной среде очень важна не только студентам, но и всем её участникам. Так, преподавателю психологическая безопасность в образовательной среде даёт возможность эффективно работать без отвлечения на нарушение дисциплины, стресс и конфликты, чувствовать себя защищенным, проявлять эмпатию и поддержку обучающимся, что соответственно повышает качество обучения и уровень овладения теоретическими знаниями.

Для администрации психологическая безопасность в образовательной среде позволяет улучшить качество обучения и взаимодействия со студентами и преподавательским составом, а также способна повысить имидж учреждения, привлечь новых абитуриентов и будущих работодателей [14].

Важная роль коммуникации в образовательной среде подчеркивается в эмпирическом исследовании А.Ю. Качимской и Ю.В. Смык [15]. При оценке обучающимися выраженности у педагогов качеств потенциально влияющих на психологическую безопасность в учебном процессе, из трех групп качеств (личностных, профессиональных и коммуникативных), наибольшую оценку получила коммуникативная компетентность. Таким образом, умение педагога найти общий язык с обучающимися имеет важное значение для восприятия подростками образовательной среды как психологически безопасной.

Существуют различные подходы к определению структуры образовательной среды. Наличие в ней как материального, так и духовного компонентов подчёркивается Л.П. Буевой [16], в то время как В. А. Ясвин в образовательной среде выделяет пространственно-архитектурный, социальный и психодидактический компоненты [17].

Целью данного исследования является определение педагогических условий организации психологически безопасной образовательной среды на основе рассмотрения важности компонентов образовательной среды вуза для студентов младших курсов психолого-педагогического направления.

Цель определяет следующие задачи исследования:

1. Изучить компоненты образовательной среды вуза с помощью теоретического анализа.
2. Провести анкетирование студентов с целью выявления наиболее значимых компонентов образовательной среды в аспекте психологической безопасности.
3. Проанализировать частотность и модальность ассоциаций студентов психолого-педагогического направления с понятием «психологическая безопасность образовательной среды».

Наиболее созвучна целям и задачам нашего исследования структурно-функциональная модель образовательной среды как объекта

психологической экспертизы, предложенная Е.Б. Лактионовой [18]. Модель состоит из пяти компонентов: организационно-управленческий, психодидактический, пространственно-предметный, социально-психологический и субъектный. При этом каждый из компонентов имеет психологическую составляющую. Ниже при анализе полученных данных содержание каждого компонента будет рассмотрено более подробно.

Методы исследования. Выборку составили 56 студентов первого курса очной формы обучения психолого-педагогического направления. Основными методами исследования являются анкетирование и частотный анализ ассоциаций с понятием «психологическая безопасность образовательной среды». Респондентам предлагалось записать от трёх до пяти ассоциаций, связанных с понятием «психологическая безопасность образовательной среды», состоящих не более, чем из 2 слов. Далее весь массив данных, который в результате составил 260 словосочетаний и словосочетаний был распределен на смысловые группы.

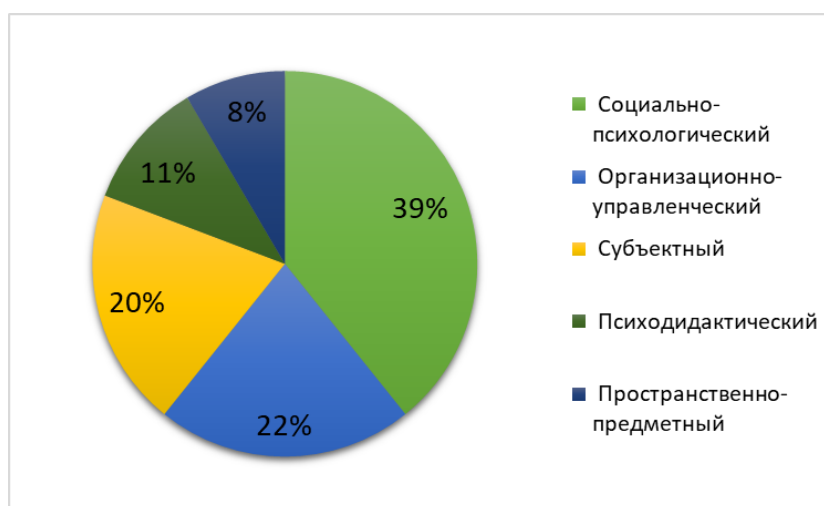


Рис. 1. Относительная частота встречаемости ассоциаций, относящихся к компонентам образовательной среды

Fig. 1. Relative frequency of associations related to the components of the educational environment

При разделении всех ассоциаций респондентов на смысловые кластеры, соответствующие компонентам образовательной среды вслед за Е.Б. Лактионовой, в организационно-управленческий кластер мы включили ассоциации, связанные с проявлениями организационной культуры в образовательной среде, наличием системы взаимодействия ее субъектов и четкой концепции деятельности образовательного учреждения («коллектив», «демократичное лидерство», «подчинение», «режим», «этикет» и т.п.). К психодидактическому кластеру были отнесены ассоциации, связанные с

содержанием обучения, образовательными программами методами и формами организации учебного процесса («развитие», «вопрос», «компетентность», «тренинг», «игра» и т.п.). Пространственно-предметный кластер включает ассоциации, отражающие особенности, элементы и принципы организации предметно-пространственной среды, в которой происходит образовательный процесс («закрытость», «недоступность», «адекватность», «комфорт» и т.п.). Субъектный кластер включает ассоциации, связанные с характеристиками и ролью субъектов образовательной среды («педагог», «психолог», «искренность», «ответственность», «интерес»). В составе социально-психологического кластера мы рассматриваем ассоциации, имеющие отношение к формам коммуникации и стратегиям взаимодействия, принятым в ходе образовательного процесса («равенство», «дискриминация», «поддержка», «отсутствие буллинга» и т.п.). На Рис. 1, представлена диаграмма по относительной частоте встречаемости ассоциаций.

Результаты и обсуждение. Из проведенного исследования ассоциаций с психологически безопасной образовательной средой можно сделать несколько выводов, которые выражают значимость различных компонентов и аспектов, формирующих эту среду для студентов первого курса психолого-педагогической направленности.

Среди пяти выделенных компонентов наиболее значимым оказался **социально-психологический компонент**, который занимает 39% от общего массива данных по ассоциациям. Это указывает на то, что особое внимание студенты уделяют качеству межличностных отношений, общению и взаимодействию между участниками образовательного процесса. Внутри этого компонента чаще всего упоминается ассоциация «отношения/общение/ коммуникация», которую использовали 29% респондентов, что подчеркивает важность поддержания позитивных и конструктивных отношений для создания безопасной атмосферы.

Кроме того, важность ассоциаций «помощи» (18%), «поддержки» (14%) и «понимания» (14%), «равенства» (11%), «уважения» (11%) тоже указывают на ожидание продуктивного общения.

Наименее используемыми в этом компоненте оказались такие ассоциации с безопасной образовательной средой, как «взаимодействие», «дружелюбная атмосфера», «защита», «критика», «мир», «похвала», «ровное отношение», «согласие», «социализация», «конфликт» и «эмпатия» (по 4% респондентов).

В этом компоненте наиболее по сравнению с другими компонентами проявились и отрицательные ассоциации: всего выявлено 24% ассоциаций от общего числа данных, отнесенных к этому компоненту: «отсутствие буллинга/ насилия/ унижения» (14% респондентов использовали эти

ассоциации), «дискриминация/ давление/ угнетение» (11%), «конфликт» (11%), «отсутствие страха» (7%).

Организационно-управленческий компонент составляет 22% от общего числа ассоциаций и подчеркивает важность структурных и управленческих аспектов в образовательной среде. Здесь наиболее часто упоминается «коллектив» (14%), что показывает, насколько важна работа в команде и коллективная поддержка для создания безопасной среды. Важным представляется для студентов и «отдых» (11%), «этика/этикет» (11%), «умеренная/выполнимая нагрузка» (7%), «баланс» (7%).

Наименьшее внимание уделяется таким аспектам, как «авторитетность», «демократичное лидерство», «комиссия», «наставник», «отсутствие подчинения», «правила», «разработка», «рамки», «режим», «стабильность» и «субординация» (по 4%), что может указывать на их второстепенную роль в обеспечении психологической безопасности по сравнению с более важными указанными аспектами.

Этот компонент занял второе место по значимости, что подчёркивает понимание студентами важности грамотной организации и реализации управленческих практик. Здесь ключевые аспекты включают коллектив, отдых, баланс между работой и личной жизнью, этику и воспитание, что указывает на необходимость создания здорового и поддерживающего рабочего и учебного климата. Следовательно, роль педагога и администрации учебного заведения в этом процессе нельзя недооценивать, поскольку именно они являются проводниками корпоративной этики и культуры для всех участников образовательных отношений. Сформированную администрацией и педагогами систему правил взаимодействия в образовательном учреждении необходимо довести до студентов в самом начале учебы в вузе.

В трудах Э. Эдмондсон неоднократно подчёркивается влияние управленческого стиля на эмоциональное благополучие субъектов среды, чем обусловлена необходимость формирования психологически безопасных норм и правил для сотрудников любой организации [19; 20].

Пространственно-предметный компонент охватывает 8% от общего числа ассоциаций. Наиболее часто в этом компоненте упоминается «комфорт» (14%), что свидетельствует о важности создания физически удобного и благоприятного пространства для обучения. В то же время такие аспекты, как «адекватность», «время», «образовательное учреждение» и «реальность» упоминаются реже (по 4%), что может указывать на их меньшую заметность или значимость в контексте психологической безопасности.

Из отрицательных ассоциаций здесь используется «недоступность/ закрытость/ ограниченность» образовательной среды (это указали 11%

респондентов). И это составило 27% от общего количества ассоциаций, отнесённых к пространственно-предметному компоненту.

Психодидактический компонент составляет 11% от всех ассоциаций и отражает значимость методологии и содержания образовательного процесса. В этом компоненте чаще всего упоминаются «развитие» (11%), «продуктивная деятельность/ успехи» (7%) и «оценивание» (7%), что отражает важность образовательного роста, результатов и успеха для обеспечения безопасности. И ассоциации «вопрос», «игра», «компетентность», «легкость», «педагогичность», «право на ошибку» и «тренинг» указали по 4% респондентов. Отрицательных ассоциаций в данном компоненте не было выявлено.

Комфорт, адекватность и направленность предметно-пространственной среды на удовлетворение потребностей её субъектов бесспорно играют важную роль в создании психологически безопасной среды. Но при условии удовлетворенности субъектов образовательной среды характеристиками этих компонентов, их роль становится менее очевидна по сравнению с социально-психологическим и организационно-управленческим компонентами.

Субъектный компонент, занимающий 20% от общего числа ассоциаций, подчеркивает важность личностных качеств и характеристик участников образовательного процесса. Наиболее частыми ассоциациями здесь являются «открытость/ искренность», «педагог» и «спокойствие» (по 14%), «психолог» (11%), что говорит о важности доверительных отношений и спокойного поведения для создания безопасной среды.

Менее используемыми оказались такие ассоциации, как «дети», «доброжелательность», «друзья», «интерес», «классный руководитель», «нежность» и «честность» (по 4%).

Таким образом, установлено, что по количеству ассоциаций с психологической безопасностью образовательной среды в каждом кластере компоненты распределяются следующим образом: социально-психологический (39%), организационно-управленческий (22%), субъектный (20%), психодидактический (11%) и пространственно-предметный (8%).

Таким образом, из анализа видно, что создание психологически безопасной образовательной среды требует комплексного подхода, где наибольшее внимание уделяется межличностным отношениям и управленческим аспектам, а также обеспечению физического комфорта и поддержке личностного роста участников образовательного процесса. Стоит отдельно отметить ассоциацию «классный руководитель», которая не имеет прямого отношения к психологической безопасности образовательной среды вуза. Ее появление может быть показателем того, что будущие педагоги-психологи рассматривают себя не только субъектами

образовательной среды вуза, но и теми, кто будет в дальнейшем принимать участие в создании образовательной среды школы. Высокие ранги таких ассоциаций, как «отношения/ общение/ коммуникация» и «коллектив», подчеркивают значимость социального и организационного взаимодействия, в то время как менее значимые аспекты, такие как «авторитетность» или «адекватность», хотя и важны, играют второстепенную роль в сравнении с основными факторами психологической безопасности.

Заключение. Таким образом, на основании теоретического анализа и эмпирического исследования представляется возможным сделать следующие выводы в соответствии с целями данного исследования:

1. Выявлены компоненты образовательной среды вуза: организационно-управленческий, психодидактический, пространственно-предметный, социально-психологический и субъектный (согласно модели Е.Б. Лактионовой). Определено, что пятикомпонентная модель экспертизы образовательной среды, разработанная Е.Б. Лактионовой, наиболее созвучна целям и задачам исследования психологических характеристик образовательной среды высшего учебного заведения [18].

2. Проведено анкетирование студентов на выявление наиболее значимых компонентов образовательной среды в аспекте психологической безопасности.

3. Доказано, что к психолого-педагогическим условиям, способствующим созданию психологически безопасной образовательной среды вуза, можно отнести коммуникативную и медиативную компетенции педагогов, эффективную систему взаимодействия администрации со всеми субъектами образовательной среды, а также формы и методы обучения, направленные на самоактуализацию и раскрытие личностного потенциала обучающихся.

Таким образом, реализация личностно-ориентированного подхода в системе высшего образования способствует в том числе формированию психологически безопасной образовательной среды и повышению уровня эмоционального благополучия студентов [21; 5]. В связи с этим, поскольку психологическая безопасность образовательной среды является результатом комплексных, системных, длительных специально организуемых мер, то на первый план выходит необходимость комплексного и системного подхода к формированию всех компонентов образовательной среды вуза [13]. Полученные результаты также демонстрируют психолого-педагогический потенциал личностно-ориентированного подхода в обучении при формировании психологически безопасной образовательной среды. Повышается роль администрации и педагогов как проводников корпоративной культуры и этики высшего

учебного заведения для студентов. Полученный студентами положительный опыт конструктивного и психологически безопасного профессионального взаимодействия с педагогами и однокурсниками в ходе образовательного процесса может стать для них мощным психологическим ресурсом в дальнейшей профессиональной деятельности. Результаты данного исследования могут стать отправной точкой для разработки программ сопровождения педагогов, включающих диагностический, информационный и формирующий блоки. В ходе реализации программы будет осуществляться выявление существующих представлений педагогов и администрации о педагогических условиях и психологической безопасности образовательной среды, информирование всех участников о факторах, угрозах и показателях психологической безопасности, формирование медиативной компетенции, а также знакомство с наиболее конструктивными и психологически безопасными моделями профессионального взаимодействия.

Исследование профинансировано Министерством науки и высшего образования РФ в рамках Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (соглашение № 075-15-2024-201 от 6 февраля 2024 г.)

The research was funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation under the Priority-2030 Strategic Academic Leadership Programme (Agreement No. 075-15-2024-201 dated 6 February 2024).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Тарасов С.В.** Педагогические основы становления мировосприятия школьников: взаимодействие с образовательной средой : монография. – Гатчина : Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2012. – 239 с. – ISBN: 978-5-94895-075-4. – EDN KBVQTU.

2. **Филатова З.М.** Педагогические условия, структура и содержание профессиональной подготовки преподавателей вуза к созданию и использованию электронных учебно-методических комплексов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11-2. – С. 386-391. – ISSN: 1812-7320 – EDN XEFCCD.

3. **Пугачёва Н.Б.** Приоритетные задачи высшего профессионального образования в современной теории и практике // Социосфера. 2011. № 1. С. 42-46. ISSN: 2078-7081 – EDN NRTOLP.

4. **Гусева Н.В., Горская С.В., Лёвкина Е.В., Щелина С.О., Щелина Т.Т.** Методологические основы разработки модели системы подготовки субъектов образования к организации психологически безопасного и комфортного образовательного пространства // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 9(101). С. 96-106. – DOI:10.24158/spp.2022.9.14. – EDN VERJCM.

5. **Назаренко Н.В.** Образовательная среда вуза как источник формирования корпоративной культуры магистратуры при переходе к многоуровневой системе высшего образования // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2016. № 1(33). С. 176-185. – ISSN: 2409-5591 – EDN VPPYKT.

6. **Чичерина Н.В., Стрелкова С.Ю.** Метафоры цифровой идентичности // Terra Linguistica. 2022. Т. 13. № 2. С. 30-38. – DOI 10.18721/JHSS.13203. – eISSN: 2782-5450 – EDN KBSMEU.

7. **Рубцова А.В., Алмазова Н.И., Еремин Ю.В.** Методическая модель продуктивного иноязычного образования: реновация академических ресурсов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 3. С. 87–99. DOI: 10.18721/JHSS.9309 – EDN VVEMHE.

8. **Баева И.А.** Показатель субъективной защищенности школьника // Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов – представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к колледжу в новой социокультурной среде : Метод. рекомендации / под науч. ред. И.А. Баевой. – СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – С. 242-243. – EDN WSGSXW.

9. **Грачев Г.В.** Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998 – 125 с.

10. **Кабаченко Т.С.** Психология управления : уч. Пособие – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 384 с. – ISBN: 5-93134-066-1.

11. **Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В., Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко Ю.С.** Ресурсы психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде: обзор теоретических и эмпирических исследований // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 2. С. 3-29. – DOI: 10.17759/psyedu.2024160201. – EDN OKOAOX.

12. **Климова Е.М., Гайдамашко И.В.** Психологическая безопасность образовательной среды вуза как основа формирования профессионала // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. Т. 16. № 1. С. 90-103. – DOI: 10.24412/TEP-23-06. – EDN LHPSNS.

13. **Рассудова Л.А., Манапова Е.И., Федорова Н.В.** Показатели безопасности образовательной среды вуза (на примере факультета психологии и педагогики) // Педагогика и психология образования. 2021. № 4. С. 175–193. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-4-175-193 – EDN RHESBK.

14. **Калабекова С.В., Байрамукова А.У., Бережнова О.В.** К вопросу о психологической безопасности в образовательной среде // Альманах Крым. 2023. № 38. С. 102-108. – ISSN: 2658-7793 eISSN: 2618-9658 – EDN RVPGND.

15. **Качимская А.Ю., Смык Ю.В.** Педагогические отношения как основа психологической безопасности образовательной среды // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С.188–204. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-188-204 – EDN NTTIPL.

16. **Буева Л.П.** Социальная среда и сознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.

17. **Ясвин В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию: учебное пособие. – М. : "Смысл", 2001. – 365 с. – EDN OFJKFI.

18. **Лактионова Е.Б.** Организационная модель психологической экспертизы образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 145. С. 108-114. – ISSN: 1992-6464 – EDN OZPUQT.

19. **Edmondson A.C., Mogelof J.P.** Explaining Psychological Safety in Innovation Teams/ In Creativity and Innovation in Organizational Teams. Lawrence Erlbaum Associates. 2005. Pp. 109–136. – ISBN: 9781410615732. – DOI: 10.4324/9781410615732.

20. **Edmondson A.C., Higgins M., Singer S., Weiner J.** Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: A Comparative Perspective // Research in Human Development. 2016. Vol. 13(1). P. 65 – 83. – DOI: 10.1080/15427609.2016.1141280.

21. **Keyes C.L. M., Shmotkin D., Ryff C.D. (2002).** Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 82. No 6. Pp. 1007-1022. – ISSN: 0022-3514 – EDN GXTUKV.

REFERENCES

1. **Tarasov S.V.** Pedagogicheskie osnovy stanovlenija mirovospriyatija shkol'nikov: vzaimodejstvie s obrazovatel'noj sredoj : monografija. – Gatchina : Gosudarstvennyj institut jekonomiki, finansov, prava i tehnologij, 2012. – 239 s. – ISBN: 978-5-94895-075-4. – EDN KBVQTU.

2. **Filatova Z.M.** Pedagogicheskie uslovija, struktura i sodержanie professional'noj podgotovki prepodavatelej vuza k sozdaniju i ispol'zovaniju jelektronnyh uchebno-metodicheskikh kompleksov // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016. № 11-2. – S. 386-391. – ISSN: 1812-7320– EDN XEFCCD.

3. **Pugacheva N.B.** Prioritetnye zadachi vysshego professional'nogo obrazovanija v sovremennoj teorii i praktike // *Sociosfera*. 2011. № 1. S. 42-46. ISSN: 2078-7081 – EDN NRTOLP.

4. **Guseva N.V., Gorskaya S.V., Levkina Ye.V., Shchelina S.O., Shchelina T.T. (2022)** Methodological Bases for Developing a System for Preparing Educational Subjects for the Organization of a Psychologically Safe and Comfortable Educational Space. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. No 9. Pp. 96–106. Available from: doi:10.24158/spp.2022.9.14.

5. **Nazarenko N.V.** Obrazovatel'naja sreda vuza kak istochnik formirovanija korporativnoj kul'tury magistratury pri perehode k mnogourovnevoj sisteme vysshego obrazovanija // *Gumanitarnye nauki (g.Jalta)*. 2016. № 1(33). S. 176-185. – ISSN: 2409-5591– EDN VPPYKT.

6. **Chicherina N.V., Strelkova S.Yu.** Metaphors of digital identity. *Terra Linguistica*. 2022. Vol. 13. No 2. Pp.30–38. DOI: 10.18721/JHSS.13203 – eISSN: 2782-5450 – EDN KBSMEU.

7. **Rubtsova A.V., Almazova N.I., Yeremin Yu.V.** A model of productive foreign language training in higher education: renovation of academic resources. *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*. 2018. Vol. 9. No 3. Pp. 87–99. DOI: 10.18721/JHSS.9309 – EDN VVEMHE.

8. **Bayeva I. A.** Pokazatel' sub#ektivnoj zashhishhennosti shkol'nika // *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptacii studentov – predstavitelej korennyh malochislennyh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka k kolledzhu v novoj sociokul'turnoj srede : Metod. rekomendacii / pod nauch. red. I.A. Baevoj. – SPb. : Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2023. – S. 242-243. – EDN WGSGXW.*

9. **Grachev G.V.** Informacionno-psihologicheskaja bezopasnost' lichnosti: sostojanie i vozmozhnosti psihologicheskoy zashhity. M.: Izd-vo RAGS, 1998 – 125 s.

10. **Kabachenko, T.S.** Psihologija upravlenija : uch. posobie – M. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2000. – 384 s. – ISBN: 5-93134-066-1.

11. **Bayeva I.A., Laktionova Ye.B., Kondakova I.V., Pezhemskaya Yu.S., Sokolova M.-Ye-L.S., Savenko Yu.S.** Resources for Psychological Safety of Students in an Unstable Sociocultural Environment: a Review of Theoretical and Empirical Research, *Psychological-Educational Studies*. 2024. Vol. 16. No 2. Pp. 3–29. – DOI: 10.17759/psyedu.2024160201. – EDN OKOAOX.

12. **Klimova Ye.M., Gaydamashko I. V. (2023).** Psychological safety of the university educational environment as the basis for the formation of a professional. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*. Vol. 16. No 1. Pp. 90–102.– DOI: 10.24412/TEP-23-06. – EDN LHPSNS.

13. **Rassudova L.A., Manapova Ye.I., Fedorova N.V.** Safety indicators of the educational environment of the university (on the example of the Faculty of Psychology and Pedagogy). *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No 4. Pp. 175–193. DOI: 10.31862/2500-297X2021-4-175-193 – EDN PHESBK.

14. **Kalabekova S.V., Bayramukova A.U., Berezhnova O.V.** К вопросу о психологической безопасности в образовательной среде // *Ал'манah Krym*. 2023. № 38. S. 102-108. – ISSN: 2658-7793 eISSN: 2618-9658 – EDN RVPGND.

15. **Kachimskaya A.Yu., Smyk Yu.V.** Pedagogical relations as the basis of psychological safety of the educational environment. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No 1. Pp. 188–204. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-188-204 – EDN NTTIPL.

16. **Buyeva L.P.** *Social'naja sreda i soznanie lichnosti*. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1988.

17. **Yasvin V.A.** *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu: uchebnoe posobie*. – M. : "Smysl", 2001. – 365 s. – EDN OFJKFI.

18. **Laktionova Ye.B.** Organizational Model of Psychological Evaluation of the Educational Environment. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences continues*. 2012. No 145. Pp. 108-114. – ISSN: 1992-6464 – EDN OZPUQT.

19. **Edmondson A.C., Mogelof J.P.** *Explaining Psychological Safety in Innovation Teams/ In Creativity and Innovation in Organizational Teams*. Lawrence Erlbaum Associates. 2005. Pp. 109–136. – ISBN: 9781410615732. – DOI: 10.4324/9781410615732.

20. **Edmondson A.C., Higgins M., Singer S., Weiner J. (2016)**. Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: A Comparative Perspective. *Research in Human Development*. 2016. Vol. 13 No1. Pp. 65-83. DOI: 10.1080/15427609.2016.1141280.

21. **Keyes C.L. M., Shmotkin D., Ryff C.D. (2002)**. Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 82. No 6. Pp. 1007-1022. – ISSN: 0022-3514 – EDN GXTUKV.

Статья поступила в редакцию 26.08.2024. Одобрена 10.10.2024. Принята 26.12.2024.

Received 26.08.2024. Approved 10.10.2024. Accepted 26.12.2024.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Лингводидактический форум

Linguodidactic forum

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.04

М. В. Золотарев

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ГЕНЕРАТОР ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ



ЗОЛОТАРЕВ Михаил Владимирович – кандидат филологических наук, доцент; Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского; Астраханская, 83, Саратов, 410012, Россия. SPIN-код РИНЦ: 6446-2480; ORCID: 0000-0002-1209-4759. mizrkb@gmail.com

ZOLOTAREV Mikhail V. – Saratov State University; 83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia. ORCID: 0000-0002-1209-4759. mizrkb@gmail.com

Аннотация. Применение технологии искусственного интеллекта для предоставления обратной связи при обучении академическому письму стало инновацией в вузовской лингводидактике. Реализация данной методики происходит с помощью создания структурированного текста, который может быть интерпретирован и понят генеративной моделью искусственного интеллекта. Подобные тексты называются ИИ-подсказками (AI prompts) и разрабатываются многими западными университетами. Материалом исследования послужили тексты ИИ-подсказок для нейронной языковой модели Chat GPT-4, подготовленные сотрудниками британских и американских университетов с целью предоставления обратной связи студентам об их письменных текстах. В рамках исследования с помощью метода контент-анализа были выявлены общие характеристики содержания ИИ-подсказок, а также определена связь между данными характеристиками и представлениями авторов, отраженными в проанализированных текстах. Согласно полученным результатам, авторы ИИ-подсказок, по всей видимости, осознают ограниченные возможности генеративного искусственного интеллекта по обработке письменных академических текстов студентов. Они рассматривают искусственный интеллект как тренажер, с помощью которого студенты могут подготавливать многочисленные черновики своих текстов, прежде чем отправить окончательный вариант на проверку преподавателю. Несмотря на то, что в современной лингводидактике осознается необходимость перехода к модели предоставления обратной связи, в рамках которой особое внимание уделяется автономности обучающихся, содержание проанализированных ИИ-подсказок отражает модель, ориентированную на преподавателя.

Ключевые слова: ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ, АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО, ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА, ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, ИИ-ПОДСКАЗКИ, ЛИНГВОДИДАКТИКА, КОНТЕНТ-АНАЛИЗ

Для цитирования: Золотарев М. В. Искусственный интеллект как генератор обратной связи при обучении академическому письму // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. С. 57–70. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.04

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.13.3.04

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS FEEDBACK GENERATOR IN ACADEMIC WRITING INSTRUCTION

Abstract. The integration of AI-powered tools for providing feedback on academic writing is considered an innovative approach in university language education. This method requires teachers to write structured texts, known as prompts, which can be interpreted and understood by generative models of artificial intelligence. These prompts are being developed by many Western universities. This research is based on AI prompts created by professors of British and American universities to provide AI-generated feedback on students' academic texts. The prompts were specifically designed for Chat GPT-4, which is a large language model. This study involved a content analysis of these prompts to identify common characteristics in their communication content and to examine how these characteristics relate to the ideas expressed by their authors. The analysis revealed that the authors of the prompts seem to be aware of generative artificial intelligence's limited capabilities to process students' academic texts. They view artificial intelligence as a tool allowing students to prepare multiple drafts of their texts before submitting the final version for teacher assessment. Despite the modern research trend advocating for a model that emphasizes student engagement with various forms of feedback, the content of the prompts still reflects a teacher-centered feedback model.

Keywords: FEEDBACK, ACADEMIC WRITING, ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES, GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE, AI PROMPTS, LINGUODIDACTICS, CONTENT ANALYSIS

For citation: Zolotarev M. V. Artificial intelligence as feedback generator in academic writing instruction. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 4. P. 57–70. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.04

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024.

Введение. Изучение обратной связи при обучении академическому письму в последнее время стало одним из самых быстроразвивающихся направлений современной вузовской лингводидактики. Учёные предлагают не только различные модели обратной связи [1; 2], но и активно изучают реакцию студентов на обратную связь. Так, например, А. А. Липневич и Дж. К. Смит сообщают, что за временной промежуток в полтора года (с 2017 по 2018 гг.) им удалось обнаружить 164 исследования из 52 стран мира, посвященных тому, как обучающиеся воспринимают обратную связь [3].

Подобный интерес ученых именно к вопросам восприятия обратной связи студентами продиктован, по нашему мнению, несколькими причинами. Прежде всего исследователи все чаще выступают за

необходимость перехода от моделей передачи обратной связи, ориентированных на преподавателя, к подходам, ориентированным на обучающихся, стремящихся получить обратную связь в различных формах и действующих на ее основе («Increasingly, researchers have argued for a need to move beyond teacher-centred, delivery models of transmitting feedback information towards learning-focused approaches emphasising students seeking and acting on feedback inputs of different forms») [4]. В связи с этим, обратная связь воспринимается в настоящее время не как результат деятельности преподавателя, но как событие взаимодействия («relational encounter»), в которое вовлечены и преподаватель, и студенты. Поэтому появляется все больше и больше исследований, посвященных изучению особенностей восприятия обратной связи обучающимися.

Анализируя подобные исследования, Д. Карлесс и Н. Уинстоун отмечают, что студенты часто негативно отзываются об обратной связи: некоторые считают, что её недостаточно или что преподаватели часто дают её в неподходящее время, другие жалуются, что им трудно понять и использовать обратную связь и что иногда они находят её демотивирующей [5].

Для того, чтобы компенсировать негативные аспекты, связанные с восприятием обратной связи студентами, многие исследователи предлагают использовать методику взаимного оценивания (peer feedback), когда обратная связь даётся одним обучающимся другому. Эффективность данной методики подтверждают многие исследования [6; 7], демонстрирующие, что студенты узнают столько же или даже больше, проверяя работу сверстников и предоставляя им обратную связь, чем получая от них комментарии с обратной связью. Д. Никол и С. МакКаллум объясняют данный эффект тем, что в процессе предоставления обратной связи сверстникам студенты сравнивают проверяемую работу со своей собственной, и на основе подобного сравнения они формулируют идеи о содержании, слабых и сильных сторонах своей работы и о том, как ее можно улучшить [8].

Таким образом, современные лингводидактические исследования обратной связи позволяют взглянуть на традиционное явление образовательного процесса с точки зрения обучающихся, что приводит к разработке новых более эффективных моделей и методик её предоставления. Тем не менее несмотря на то, что современные исследования моделей предоставления обратной связи сместили фокус внимания с преподавателя на студента, большая часть из них по-прежнему выполняется в русле антропоцентрического подхода, т. е. концентрируется на «живых» участниках образовательного процесса (преподавателе и студенте). В связи с этим, представляется оправданным согласиться с Карен Грэвитт и Дэвидом Карлессом, что подобные исследования рискуют упустить возможность представить учебные взаимодействия (в том числе и предоставление обратной

связи) во всей их полноте и комплексности, когда в сеть взаимоотношений оказываются включенными не только преподаватель и обучающиеся, но и другие предметы – «нечеловеческие» агенты, обладающие субъектностью («nonhuman actors that might play an agentic role») [4].

Расширенная модель предоставления обратной связи с включенными в нее «нечеловеческими» субъектами представляется наиболее актуальной в настоящее время ввиду развития современных технологий искусственного интеллекта (ИИ), которые активно внедряются (как при участии, так и без ведома преподавателей) в образовательный процесс.

Представляется уместным отметить, что внедрение новых технологий в процесс преподавания иностранных языков всегда было одной из основных черт развития методов обучения иностранным языкам. Е. А. Максимова, Г. А. Никитина и С. А. Шилова отмечают удивительную связь между развитием методов преподавания иностранных языков и техническим развитием общества, указывая на то, что человек последовательно дополнял, а затем и передавал технике «свои двигательные функции, мускульную силу, управленческие функции и, наконец, мыслительные функции и логические операции» [9].

По нашему мнению, пандемия COVID-19 ускорила процесс внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Так, именно в последние годы появляется все больше исследований использования современных компьютерных технологий, способствующих как переводу обучения иностранному языку в вузе на смешанную модель [10; 11], так и для интенсификации процесса обучения [12; 13]. Также появляются интересные, на наш взгляд, исследования отечественных учёных, анализирующие особенности применения технологий искусственного интеллекта для оценки уровня владения иностранным языком [14]. В отечественной лингводидактике отсутствуют исследования применения современных технологий ИИ для предоставления обратной связи обучающимся в практике обучения академическому письму несмотря на то, что инструменты автоматической оценки письменных текстов (automated writing evaluation (AWE) tools) существуют довольно давно.

Использование технологий искусственного интеллекта для предоставления обратной связи студентам отражает современные тенденции не только развития общества (передача технологиям высших функций человеческой деятельности), но и развития методики преподавания иностранных языков. Во-первых, внедрение технологии ИИ для предоставления обратной связи подчеркивает актуальность исследований комплексной модели обратной связи как события взаимодействия, которая (и теперь это становится более очевидным) включает не только «живых» субъектов взаимодействия, но и «нечеловеческих» (artificial) агентов,

обладающих субъектностью. Во-вторых, использование технологии ИИ для предоставления обратной связи поднимает вопрос о том, какие из своих функций преподаватель может передать новой технологии и какие риски для образовательного процесса это может создать.

В настоящее время многие западные университеты используют нейронные языковые модели на основе генеративного искусственного интеллекта (часто generative pretrained transformer – GPT) для предоставления обратной связи о письменных текстах студентов. Использование нейронных языковых моделей, например, Chat GPT-4, обладает рядом преимуществ, как для преподавателей, так и для студентов. Студенты получают возможность существенно улучшить свой текст (исправить лексические, грамматические и логические ошибки) до того, как сдать окончательный вариант текста на проверку преподавателю, который выставит оценку. Преподаватели во время проверки текста меньше тратят времени на исправление типичных ошибок, связанных с недостаточной сформированностью коммуникативной компетенции, и могут больше внимания уделить содержательной стороне текста и дать более детальную обратную связь, отражающую проблемы реализации коммуникативной цели письменного сообщения. Таким образом, взаимодействие преподавателя и студента в рамках события предоставления обратной связи становится более интенсивным, что увеличивает вовлеченность студентов в процесс работы с обратной связью.

В последние несколько лет появляются исследования, направленные на изучение отношения студентов к обратной связи, сгенерированной нейронной языковой моделью. Так, американские учёные Х. Эскаленте, О. Пэк и А. Бэррет в ходе исследования двух групп студентов университета не выявили существенного различия в предпочтениях обучающихся в зависимости от способа предоставления обратной связи (в экспериментальной группе обратная связь предоставлялась нейронной языковой моделью, в контрольной группе – человеком). Студенты положительно оценивали обратную связь, предоставленную как искусственным интеллектом, так и человеком. При этом для некоторых заданий обратная связь, представленная нейронной языковой моделью, с точки зрения студентов, была более понятной, чем обратная связь, предоставленная человеком, хотя в генеральной совокупности с незначительным перевесом студенты предпочитали обратную связь, предоставленную преподавателем [15].

Реализация технологии использования нейронных языковых моделей для предоставления студентам обратной связи о их письменных текстах происходит с помощью создания структурированного текста, который может быть интерпретирован и понят генеративной моделью искусственного интеллекта. Подобные тексты называются ИИ-подсказками (AI prompts).

Таблица 1.

Категориальная сетка контент-анализа ИИ-подсказок для генерирования обратной связи искусственным интеллектом

Table 1.

Content Analysis Categories of Prompts for AI Generated Feedback on Academic Writing

Категория	Код	Параметры
Роль и характеристика Chat GPT-4	A1	Роль
	A2	Уровень профессионализма
	A3	Отношение к студентам (положительное)
	A4	Другое
Содержательная сторона обратной связи	B1	Информация о наличии и соответствии требованиям обязательных структурных элементов текста (основные и второстепенные идеи, примеры, аргументы, источники и т.п.)
	B2	Информация о наличии и правильном использовании средств связи
	B3	Информация о наличии грамматических ошибок
	B4	Информация о наличии ошибок, препятствующих пониманию
	B5	Информация о наличии лексики несоответствующей жанру (в том числе оскорбительной и дискриминирующей лексики)
	B6	Информация о соответствии текста студента заданию (правильная коммуникативная цель)
	B7	Наличие примеров и предложений по улучшению текста студента
	B8	Наличие элементов организации обратной связи (заголовки, таблица, выделение жирным шрифтом)
	B9	Наличие объяснений выявленных ошибок и предложений по улучшению текста
Качественная характеристика обратной связи	V1	Характеристика языка обратной связи (простой и конкретный)
	V2	Тональность обратной связи (положительная)
	V3	Объем обратной связи
Действия, выполняемые Chat GPT-4	G1	Действия, направленные на анализ письменного текста студента, выявление его недостатков и достоинств и предоставление обратной связи об этом
	G2	Действия, направленные на предоставление примеров и предложений по улучшению текста
	G3	Действия, направленные на организацию текста обратной связи (наличие заголовков, выделение жирным шрифтом и т.п.)
	G4	Действия, направленные на стимулирование диалога со студентом
	G5	Запрет определенных действий (переписывание текста за студента и т.п.)
	G6	Объяснение предложений по улучшению текста и примеров выявленных недостатков
	G7	Другие действия
Действия, потенциально совершаемые студентами	D1	Действия, направленные на улучшение текста
	D2	Действия, направленные на понимание обратной связи
	D3	Действия, направленные на повышение оценки
	D4	Действия, подразумевающие диалог с Chat GPT-4
	D5	Другие действия

В рамках настоящего исследования был проведен контент-анализ подобных ИИ-подсказок с целью выявления общих характеристик их содержания, а также для определения связи между данными характеристиками и представлениями авторов, отраженными в проанализированных текстах. Вместе с этим, делаются выводы о возможных рисках применения генеративного искусственного интеллекта для предоставления обратной связи в рамках иноязычного обучения академическому письму.

Материал и методы. Материалом исследования послужили тексты ИИ-подсказок для нейронной языковой модели Chat GPT 4, подготовленные сотрудниками британских и американских университетов с целью предоставления обратной связи студентам о их письменных текстах. Общий объём проанализированных текстов составил 1220 слов.

Для первоначального анализа текстов использовался метод контент-анализа. Анализ текстов осуществлялся согласно пяти категориям: 1) Роль и характеристика Chat GPT-4; 2) Содержательная сторона обратной связи; 3) Качественная характеристика обратной связи; 4) Действия, выполняемые Chat GPT-4; 5) Действия, потенциально совершаемые студентами. Для каждой категории была разработана система кодов с помощью индуктивного метода (bottom-up), представленная в Таблице 1.

В качестве единиц счета выступали существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие выделенные подкатегории. Для последующей интерпретации полученных данных использовались методы описательной статистики. Для каждой подкатегории (кода) рассчитывалось среднее значение частотности. После этого вычислялась относительная частота реализации подкатегории внутри каждой из пяти категорий.

Результаты. Представленные в настоящей статье результаты были получены в ходе пилотного (выполненного одним кодировщиком) контент-анализа текстов ИИ-подсказок для генерирования искусственным интеллектом обратной связи о письменных работах студентов.

В Таблице 2 представлена относительная частота встречаемости выделенных подкатегорий в проанализированном корпусе текстов. Голубым цветом в таблице отмечены наиболее частотные категории и подкатегории, красным цветом выделены наименее частотные подкатегории.

Согласно полученным результатам, тексты ИИ-подсказок в первую очередь описывают содержание обратной связи, которую должен предоставить искусственный интеллект, а также те действия, которые он должен выполнить, чтобы сгенерировать обратную связь в соответствии с предъявляемыми требованиями. При этом, в подавляющем большинстве текстов подсказок отмечается, что языковые единицы, которые искусственный интеллект будет выбирать для предоставления обратной связи, должны быть простыми и конкретными (подкатегория В1).

Таблица 2.

Относительная частота реализации подкатегорий в проанализированном корпусе текстов

Table 2.

Relative Frequency of Subcategories in the Analyzed Text Corpus

Роль и характеристика Chat GPT-4	A1		A2		A3		A4		
	.46		.31		.15		.08		
Содержательная сторона обратной связи	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
	.185	.031	.246	.031	.077	.031	.2	.169	.031
Качественная характеристика обратной связи	B1			B2			B3		
	.64			.32			.04		
Действия, выполняемые Chat GPT-4	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7		
	.341	.171	.122	.183	.11	.024	.049		
Действия, потенциально совершаемые студентами	D1	D2	D3	D4	D5				
	.364	.091	.045	.364	.136				

В проанализированных ИИ-подсказках роль нейронной языковой модели обозначена тремя способами: *language teacher*, *writing tutor* и *mentor*. При этом подчёркивается высокий уровень профессионализма наставника, роль которого должен выполнить генеративный искусственный интеллект (подкатегория A2).

С точки зрения содержания, обратная связь, предоставляемая искусственным интеллектом, должна отмечать как достоинства, так и недостатки проверяемого текста. К недостаткам часто относятся грамматические ошибки (подкатегория B1), несоответствие структурных элементов текста (*topic sentence*, *main and supporting ideas*, *examples*, *evidence*, *sources* и т.п.) заданию и жанру текста. При этом искусственный интеллект должен предоставить примеры и предложения по улучшению выявленных недостатков, а также должен наглядно структурировать обратную связь с помощью подзаголовков, жирного шрифта или в виде таблицы. Общая тональность обратной связи должна быть положительной, искусственный интеллект должен стимулировать диалог со студентом с целью мотивировать обучающегося улучшить представленный для проверки текст.

Представляется важным отметить, что последняя категория, выявленная в ходе контент-анализа и описывающая действия, которые потенциально может совершить студент в рамках взаимодействия с

искусственным интеллектом, оказалась наименее частотной в корпусе проанализированных текстов.

Обсуждение. Результаты, полученные в ходе проведения контент-анализа текстов ИИ-подсказок, позволяют сделать ряд интересных, по нашему мнению, наблюдений о том, как преподаватели, подготовившие данные ИИ-подсказки, представляют потенциальное взаимодействие студента и нейронной языковой модели. Прежде всего представляется уместным остановиться на самых частотных подкатегориях в проанализированном корпусе текстов (Рис. 1).



Рис. 1. Наиболее частотные подкатегории в корпусе проанализированных текстов

Fig. 1. The Most Frequent Subcategories in the Analyzed Text Corpus

В первую очередь авторы ИИ-подсказок описывают роль нейронной языковой модели как доброго, но профессионального наставника, который должен простым и понятным языком объяснить студентам, как они могут улучшить представленный на проверку текст с точки зрения его грамматического оформления и структуры. При этом в рамках предложенной роли преподаватели не передают искусственному интеллекту всех своих функций по проверке студенческих текстов. Выставление оценки за представленную письменную работу преподаватели оставляют за собой. Только в одном из проанализированных текстов эксплицитно описывается необходимость оценить представленную работу на основе критериев (rubrics), разработанных преподавателем.

Также преподаватели не предполагают, что студенты и искусственный интеллект будут обсуждать представленную обратную связь. Одними из наименее частотных подкатегорий оказались те, которые описывали действия искусственного интеллекта, направленные на объяснение обратной связи (подкатегория Г6), а также действия студентов, направленных на объяснение того, как обучающиеся поняли

предоставленную обратную связь (подкатегория Д2). Другими словами, преподаватели рассматривают искусственный интеллект как тренажёр, с помощью которого студенты могут подготавливать многочисленные черновики своих письменных текстов, прежде чем отправить окончательный вариант на проверку преподавателю, с которым можно обсудить дальнейшие шаги и стратегии по улучшению навыков письменной речи. Таким образом, цель обратной связи, предоставляемой нейронной языковой моделью, сводится к стимулированию подготовки новой версии письменной работы с возможной последующей новой проверкой, т. е. в рамках взаимодействия с искусственным интеллектом студент получает возможность несколько раз исправить и улучшить собственный текст, прежде чем отправить окончательный вариант преподавателю.

Одним из рисков подобного использования генеративной модели искусственного интеллекта для предоставления обратной связи при обучении академическому письму в вузе, по нашему мнению, является то, что не все студенты готовы многократно исправлять и переписывать свой текст. Отчасти это подтверждается исследованием, проведенным в австралийском университете. Согласно результатам этого исследования, только 13% студентов, обучавшихся по программам бакалавриата, воспользовались предоставленной им возможностью получать обратную связь от специально разработанного тренажёра на основе генеративной модели искусственного интеллекта. Тренажёр не был инкорпорирован в образовательный процесс и поэтому только высокомотивированные студенты, демонстрировавшие высокий уровень автономии и навыков критического мышления, воспользовались предложенной возможностью. Однако результаты исследования также продемонстрировали высокий уровень повторного обращения за обратной связью в отношении одного и того же текста [16], что, на наш взгляд, говорит о несомненных достоинствах обсуждаемой технологии. Генеративная модель искусственного интеллекта способна предоставлять подробную и конкретную обратную связь в считанные секунды неограниченное количество раз. Таким образом, применение технологии искусственного интеллекта позволяет решить несколько проблем предоставления обратной связи, на которые студенты жалуются чаще всего: обратная связь предоставляется в недостаточном объёме и в не подходящее время.

Рассмотрим некоторые данные о содержании обратной связи, которую должен сгенерировать искусственный интеллект на основе проанализированных ИИ-подсказок. Так, например, лишь небольшое количество ИИ-подсказок эксплицитно просило нейронную языковую модель проверить соответствие представленного студентом текста изначально выданному заданию. В качестве объяснения подобного

феномена представляется возможным предположить, что преподаватели не верят, что искусственный интеллект может адекватно оценить качество представленного текста с точки зрения его коммуникативной цели. Возможно, поэтому при описании содержания обратной связи, которую должен предоставить Chat GPT-4, преподаватели фокусируются на ошибках, связанных с грамматикой, лексической сочетаемостью и употреблением средств связи, что составляет микроуровень письменного текста. Оценить, насколько правильно реализована коммуникативная цель текста (макроуровень), искусственный интеллект, по мнению преподавателей, скорее всего не может.

В этой связи интересными представляются полученные данные, согласно которым в значительном количестве проанализированных текстов присутствуют эксплицитно выраженные запреты на определенные действия, которые может совершать генеративный искусственный интеллект. Большинство из них сводится к тому, чтобы нейронная языковая модель не переписывала текст за студентов. Другими словами, подчеркивается цель взаимодействия – предоставление обратной связи о письменной работе, а не выполнение работы за студента. Достаточно высокая частотность подкатегории, обозначающей запрет на определенные действия, говорит, на наш взгляд, об определенном уровне недоверия, которое испытывают авторы ИИ-подсказок по отношению к искусственному интеллекту.

Заключение. Согласно полученным результатам проведенного контент-анализа, авторы проанализированных ИИ-подсказок осознают, что существующий на настоящий момент генеративный искусственный интеллект обладает рядом ограничений по обработке письменных академических текстов студентов. Преподаватели не передают все имеющиеся у них функции по проверке текстов нейронной языковой модели, оставляя за собой право выставлять оценки и предоставлять обратную связь о соответствии коммуникативной цели текста заданию.

На наш взгляд, тот факт, что наиболее частотными категориями в результате проведенного контент-анализа оказались категории описывающие действия, выполняемые искусственным интеллектом для генерирования обратной связи, и категории, описывающие ее содержание, говорит о том, что содержание проанализированных ИИ-подсказок отражает модель предоставления обратной связи, ориентированную на преподавателя. Несмотря на то, что исследователи все чаще выступают за необходимость перехода к модели предоставления обратной связи, в рамках которой особое внимание уделяется обучающимся, ищущим обратную связь в различных формах и действующим на ее основе, категории, описывающие потенциальные действия студентов, наименее частотны в проанализированных текстах.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Ершова Т.А.** Модель развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи преподавателей иностранных языков // Rhema. Рема. 2019. № 2. С. 118-135. – DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135. – EDN SVJILZ.
2. **Lipnevich A.A., Berg D., Smith J.K.** Toward a Model of Student Response to Feedback. Handbook of human factors and social conditions of assessment. NY: Routledge, 2016. Pp. 169-185. – DOI: 10.4324/9781315749136. – ISBN: 9781315749136.
3. **Lipnevich A. A., Smith J. K.** Student – Feedback Interaction Model: Revised. Studies in Educational Evaluation. 2022. Vol. 75. P. 101208. – DOI: 10.1016/j.stueduc.2022.101208. – EDN WWWWTI.
4. **Gravett K., Carless D.** Feedback literacy-as-event: relationality, space and temporality in feedback encounters. Assessment and Evaluation in Higher Education. 2024. Vol. 49. No 2. Pp. 142-153. – DOI: 10.1080/02602938.2023.2189162. – EDN CTGFRD.
5. **Carless D., Winstone N.** Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. Teaching in Higher Education. 2023. Vol. 28. No 1. Pp. 150-163. – DOI: 10.1080/13562517.2020.1782372. – EDN JWYAOB.
6. **Patchan M.M., Schunn Ch.D.** Understanding the benefits of providing peer feedback: how students respond to peers' texts of varying quality. Instructional Science. 2015. Vol. 43. No 5. Pp. 591-614. – DOI: 10.1007/s11251-015-9353-x. – EDN FBRZGG.
7. **Huisman B., Saab N., van Driel J., van den Broek P.** Peer Feedback on Academic Writing: Undergraduate Students' Peer Feedback Role, Peer Feedback Perceptions and Essay Performance. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. No 6. Pp. 955-968. – DOI:10.1080/02602938.2018.1424318.
8. **Nicol D., McCallum S.** Making internal feedback explicit: exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. Assessment and Evaluation in Higher Education. 2022. Vol. 47. No 3. Pp. 424-443. – DOI: 10.1080/02602938.2021.1924620. – EDN EHRERY.
9. **Максимова Е.А., Никитина Г.А., Шилова С.А.** Реализация лингводидактического потенциала методов искусственного интеллекта // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т.12. № 2(46). С. 114-122. – DOI: 10.18500/2304-9790-2023-12-2-114-122. – EDN XIONVA.
10. **Dugartsyrenova V.A.** Supporting genre instruction with an online academic writing tutor: Insights from novice L2 writers. Journal of English for Academic Purposes. 2020. Vol. 44. Pp. 100830. – DOI: 10.1016/j.jeap.2019.100830. – ISSN: 1475-1585 – EDN ALYYGA.
11. **Золотарёв М.В.** Использование электронных ресурсов вуза в преподавании иностранного языка // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты : сб.науч.ст. V междунар. науч.-практ. конф., Саратов, 16–17 нояб. 2020 г./ Отв. ред. С.А. Шилова: – Саратов: "Саратовский источник", 2020. – С. 134-138. – ISBN: 978-5-6045687-2-9 – EDN VGOYQO.
12. **Никитина Г.А., Тернова Н.В.** Электронные учебно-методические пособия как средство интенсификации процесса обучения иностранному языку // Перспективы науки и образования. 2019. № 6(42). С.435-444.– DOI: 10.32744/pse.2019.6.36. – EDN AVTMHV.
13. **Исайкина М.А.** Интенсификация процесса обучения иностранному языку в условиях цифровизации // Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков: теория и практика : сб.ст. III Всеросс. науч.-практ. конф., Кострома, 20 окт. 2022 г./ Отв. ред. А.Н. Бакин, Е.В. Лигновская: – Кострома: Военная академия радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко Мин.обороны РФ, 2023. – С. 54-61. – EDN ZBVVAK.

14. **Alexeeva D.A., Pronichkina I.S.** Artificial Intelligence in foreign language teaching: post-editing as an indicator of language proficiency level. *Language and Cultural Contacts*. 2023. No 12. Pp. 137-141. –ISSN: 2070-2299 – EDN UEQOOV.

15. **Escalante Ju., Pack A., Barrett A.** AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. No 1. Pp. 57. – DOI: 10.1186/s41239-023-00425-2. – EDN ELTVGT.

16. **Tubino L., Adachi C. (2022).** Developing feedback literacy capabilities through an AI automated feedback tool // *ASCILITE 2022 Conference Proceedings in Sydney Australia 4-7 December 2022*: e22039. – DOI: 10.14742/apubs.2022.39.

REFERENCES

1. **Yershova T.A.** A model of developing language teachers' professional communicative skills of providing written teacher feedback. *Rhema*. 2019. No 2. Pp. 118–135. – DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135. – EDN SVJILZ.

2. **Lipnevich A.A., Berg D., Smith J.K.** *Toward a Model of Student Response to Feedback. Handbook of human factors and social conditions of assessment*. NY: Routledge, 2016. Pp. 169-185. – DOI: 10.4324/9781315749136. – ISBN: 9781315749136.

3. **Lipnevich A. A., Smith J. K.** Student – Feedback Interaction Model: Revised. *Studies in Educational Evaluation*. 2022. Vol. 75. P. 101208. – DOI: 10.1016/j.stueduc.2022.101208. – EDN WWWWTI.

4. **Gravett K., Carless D.** Feedback literacy-as-event: relationality, space and temporality in feedback encounters. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2024. Vol. 49. No 2. Pp. 142-153. – DOI: 10.1080/02602938.2023.2189162. – EDN CTGFRD.

5. **Carless D., Winstone N.** Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*. 2023. Vol. 28. No 1. Pp. 150-163. – DOI: 10.1080/13562517.2020.1782372. – EDN JWYAOB.

6. **Patchan M.M., Schunn Ch.D.** Understanding the benefits of providing peer feedback: how students respond to peers' texts of varying quality. *Instructional Science*. 2015. Vol. 43. No 5. Pp. 591-614. – DOI: 10.1007/s11251-015-9353-x. – EDN FBRZGG.

7. **Huisman B., Saab N., van Driel J., van den Broek P.** Peer Feedback on Academic Writing: Undergraduate Students' Peer Feedback Role, Peer Feedback Perceptions and Essay Performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43. No 6. Pp. 955-968. – DOI:10.1080/02602938.2018.1424318.

8. **Nicol D., McCallum S.** Making internal feedback explicit: exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47. No 3. Pp. 424-443. – DOI: 10.1080/02602938.2021.1924620. – EDN EHRERY.

9. **Maksimova Ye.A., Nikitina G.A., Shilova S.A.** Exploiting the potential of artificial intelligence techniques in FLT. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2023. Vol. 12. No 2 (46). Pp. 114–122. – DOI: 10.18500/2304-9790-2023-12-2-114-122. – EDN XIONVA.

10. **Dugartsyrenova V.A.** Supporting genre instruction with an online academic writing tutor: Insights from novice L2 writers. *Journal of English for Academic Purposes*. 2020. Vol. 44. Pp. 100830. – DOI: 10.1016/j.jeap.2019.100830. – ISSN: 1475-1585 – EDN ALYYGA.

11. **Zolotarjov M.V.** Ispol'zovanie jelektronnyh resursov vuza v prepodavanii inostrannogo jazyka // *Jazykovye i kul'turnye kontakty: lingvisticheskij i lingvodidakticheskij aspekty : sb.nauch.st. V mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Saratov, 16–17 nojab. 2020 g./ Otv. red. S.A. Shilova*: – Saratov: "Saratovskij istochnik", 2020. – S. 134-138. –ISBN: 978-5-6045687-2-9 – EDN VGOYQO.

12. **Nikitina G.A., Ternova N.V. (2019).** Electronic teaching aids as a means of intensifying the process of foreign language teaching. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*. No 6 (42). Pp. 435-444. – DOI: 10.32744/pse.2019.6.36. – EDN AVTMHV.

13. **Isajkina M.A.** Intensifikacija processa obuchenija inostrannomu jazyku v uslovijah cifrovizacii // *Aktual'nye voprosy sovremennogo jazykoznanija i tendencii prepodavanija inostrannyh jazykov: teorija i praktika : sb.st. III Vseross. nauch.-prakt. konf., Kostroma, 20 okt. 2022 g./ Otv. red. A.N. Bakin, E.V. Lignovskaja: – Kostroma: Voennaja akademija radiacionnoj, himicheskoj i biologicheskoj zashhity im. Marshala Sovetskogo Sojuza S.K. Timoshenko Min.oborony RF, 2023. – S. 54-61. – EDN ZBVVAK.*

14. **Alexeeva D.A., Pronichkina I.S.** Artificial Intelligence in foreign language teaching: post-editing as an indicator of language proficiency level. *Language and Cultural Contacts*. 2023. No 12. Pp. 137-141. –ISSN: 2070-2299 – EDN UEQOOV.

15. **Escalante Ju., Pack A., Barrett A.** AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. No 1. Pp. 57. – DOI: 10.1186/s41239-023-00425-2. – EDN ELTVGT.

16. **Tubino L., Adachi C. (2022).** Developing feedback literacy capabilities through an AI automated feedback tool // *ASCILITE 2022 Conference Proceedings in Sydney Australia 4-7 December 2022: e22039. – DOI: 10.14742/apubs.2022.39*

Статья поступила в редакцию 07.08.2024. Одобрена 18.09.24. Принята 26.12.24.

Received 07.08.2024. Approved 18.09.24. Accepted 26.12.24.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Межкультурная и межъязыковая КОММУНИКАЦИЯ

Intercultural and interlingual communication

Научная статья

УДК 37.013

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.05

Н. Л. Федотова, К. А. Нерсисян

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ



ФЕДОТОВА Нина Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский государственный университет; Университетская наб, 7-9, Санкт-Петербург, 199034, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5358-9311; ORCID: 0000-0002-3470-0262. n.fedotova@spbu.ru

FEDOTOVA Nina L. – St. Petersburg State University; 7-9, Universitetskaya emb, St. Petersburg, 199034, Russia. ORCID: 0000-0002-3470-0262. n.fedotova@spbu.ru



НЕРСИСЯН Кристина Арменаковна – ассистент; Санкт-Петербургский государственный университет; Университетская наб, 7-9, Санкт-Петербург, 199034, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9414-6313; ORCID: 0009-0006-6411-5984. nersisyan_kristina@bk.ru

Nersisian Kristina A. – St. Petersburg State University; 7-9, Universitetskaya emb, St. Petersburg, 199034, Russia. ORCID: 0000-0009-0006-6411-5984. nersisyan_kristina@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы обучения говорению на иностранном языке. Определены четыре группы факторов, оказывающих влияние на результаты обучения: лингвистические, методические, психологические, социокультурные. Данное исследование основывается на ключевых положениях и экспериментальных данных методики преподавания русского языка как иностранного и опыте работы со студентами из разных стран. Выявлены аспекты, которые требуют особого внимания при обучении устному иноязычному общению. Даны рекомендации по использованию современных технологий, в частности, искусственного интеллекта и нейросетей для развития устно-речевых умений. Подчеркивается необходимость учета индивидуально-психологических характеристик и когнитивных стилей иностранных студентов, изучающих русский язык. Предложены возможные пути преодоления выявленных групп факторов и формат разговорного клуба как разновидности внеаудиторной деятельности иностранных студентов.

Ключевые слова: ОБУЧЕНИЕ, ГОВОРЕНИЕ, УСТНО-РЕЧЕВЫЕ УМЕНИЯ, ЯЗЫКОВОЙ БАРЬЕР, ПСИХОТИП, КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ, РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Для цитирования: Федотова Н. Л., Нерсисян К. А. Проблемы развития устно-речевых умений при обучении русскому языку как иностранному // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. С. 72–84. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.05

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.05

PROBLEMS OF ORAL SPEECH SKILLS DEVELOPMENT WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article deals with the main problems of teaching speaking in a foreign language. Four groups of factors influencing learning outcomes are identified: linguistic, methodological, psychological, socio-cultural. This study is based on the key provisions and experimental data of the methodology of teaching Russian as a foreign language and the experience of working with students from different countries. The aspects that require special attention when teaching oral foreign language communication are described. Recommendations on the use of modern technologies, in particular, artificial intelligence and neural networks for the development of oral skills are given. The necessity of taking into account individual and psychological characteristics and cognitive styles of foreign students learning Russian is emphasized. Possible ways to overcome the identified groups of factors and the format of the speaking club as a kind of extracurricular activity for foreign students are proposed.

Keywords: TRAINING, SPEAKING, ORAL-SPEECH SKILLS, LANGUAGE BARRIER, PSYCHOTYPE, COGNITIVE STYLES, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

For citation: Fedotova N. L., Nersisian K. A. Problems of oral speech skills development when teaching russian as a foreign language. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 4. P. 72–84. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.05

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024.

Введение. Речевые умения говорить, слушать, читать и писать на иностранном языке, будучи планируемым результатом обучения соответствующим видам речевой деятельности, рассматриваются как «способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения» [1: 333]. В состав устно-речевых умений входят микроумения, т.е. способность совершать различные речевые действия при конструировании монологических или диалогических высказываний. К умениям в говорении относятся метакогнитивные умения (например, умение организовать самостоятельную работу и контролировать прогресс в изучении языка); умения взаимодействия (коммуникативно-интерактивные умения [2], умения начинать, продолжать и завершать коммуникацию); компенсаторные умения (умение использовать минимальные языковые и речевые ресурсы для достижения любой коммуникативной цели).

Проблема развития устно-речевых умений представляется ключевой при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) вследствие того, что способность и готовность общаться на изучаемом языке – это главная цель для большинства иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Изучение данной проблемы позволяет выявить основные подходы к ее решению: собственно методический с опорой на личностно-деятельностный и коммуникативный подходы; психологический (мотивация и индивидуальные особенности обучающихся); социокультурный (формирование социокультурной компетенции, учет языковой среды).

Целью статьи является выявление основных факторов, либо способствующих, либо препятствующих развитию устно-речевых умений студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Внешние (методические, социокультурные) и внутренние (индивидуальные) факторы, влияющие на развитие устно-речевых умений, представляют собой **объект** данного исследования. Выбор объекта обусловлен практической значимостью исследования, так как его результаты могут быть применены в преподавании РКИ, а также необходимостью комплексного осмысления процессов, происходящих при овладении умениями устной речи на иностранном языке.

Основными **методами** исследования являются: аналитический (анализ научной литературы по выбранной проблематике), сравнительный (сравнение концепций и точек зрения), наблюдение за процессом обучения русскому языку как иностранному.

Результаты и обсуждение. Как показывает практика и наш опыт работы, а также теоретические исследования, говорение вызывает наибольшие трудности у иностранцев, изучающих русский язык, что подтверждается наличием речевых ошибок в естественных условиях коммуникации. Речевые ошибки – неизбежное явление процесса изучения иностранного языка, но тем не менее они представляют собой нарушение системы и нормы на всех уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом, прагматическом. Речевые ошибки обусловлены главным образом интерференцией, при этом они могут быть как межъязыковыми, так и внутриязыковыми. Причинами ошибок в произношении являются недостаточная сформированность произносительных навыков на изучаемом языке и влияние родного языка студентов. Ограниченный словарный запас может приводить к лексическим ошибкам, в частности, к неверному использованию лексем и нарушению лексической сочетаемости. Система родного языка обучающихся провоцирует синтаксические ошибки (нарушение правил построения словосочетаний и предложений) и грамматические ошибки (несоблюдение грамматических норм). Прагматические ошибки, связанные с ситуативным контекстом, возникают вследствие отсутствия знаний о социокультурных нормах общения, принятых в данном языковом коллективе. Совокупность таких нарушений является лингвистическим фактором, который отрицательно влияет на развитие иноязычных устно-речевых умений.

Помимо лингвистического фактора Н.Л. Федотова называет и другие: психолингвистические, психологические и методические [3].

«Несовпадение мыслительных конструкций [4] при переключении с одного языка на другой и есть та причина, которая приводит к образованию психолингвистических барьеров – основного препятствия в процессе овладения новой системой» [5: 1533].

Психологические факторы также воздействуют на процесс изучения РКИ и поведение обучающихся в разных ситуациях общения, при этом могут как обеспечивать успешность коммуникации, так и создавать препятствия. К психологическим факторам можно отнести мотивацию, самодисциплину, уверенность в себе, индивидуальные особенности, когнитивные и социальные аспекты личности, языковой и психологический барьер, страх и тревожность.

Языковой барьер – широкий термин, обозначающий трудности, которые возникают в ходе коммуникации [6]. Данная позиция общая для всех исследователей, занимающихся данным вопросом. В западных исследованиях чаще встречаются термины “language barrier” [7; 8] и “language anxiety” [9; 10]. С. Смит выделяет семь видов коммуникативных барьеров: физический, перцептивный, эмоциональный, культурный, гендерный, межличностный и, наконец, собственно языковой [11]. С точки зрения М. Оуэн-Смит, сам процесс обучения на иностранном языке фактически является языковым барьером для студентов [12].

В российской литературе встречаются некоторые расхождения в терминологии. Ряд исследователей разграничивают языковой и лингвистический барьеры [13], выделяя в отдельную категорию психологический барьер как психическое состояние индивида. Разделение барьеров на языковой и психологический представляется нам более обоснованным, так как языковой барьер имеет психолингвистическую основу. Согласно М.С. Бабиной и О.В. Одеговой, языковой барьер «требуется обращения к индивидуальной специфике партикулярной личности» [14]. Если незнание особенностей системы изучаемого языка или невозможность использования этих знаний может привести к лингвистическому барьеру, то личностные характеристики обучающегося определяют наличие/отсутствие психологического барьера.

Н.Н. Самчик разграничивает внешний и внутренний психологические барьеры: причинами внешнего психологического барьера могут быть социальные контакты, неудачный опыт предыдущей коммуникации, воспитание, а внутренний психологический барьер обусловлен индивидуальными особенностями студентов [15]. Зарубежные авторы, работы которых посвящены анализу препятствий в коммуникации на английском языке, также подтверждают значимость психологического барьера. В ходе

опроса 147 студентов из разных стран было установлено, что для успешности коммуникации важны прежде всего умения в говорении, при этом менее существенными являются лингвистические факторы, аудитивные трудности, уверенность в себе, готовность к участию в коммуникации [16]. Е.В. Стаканова отмечает, что вследствие существующих барьеров может возникнуть «ксеноглоссофобия – боязнь говорить на иностранном языке» [17: 5].

Мы рассматриваем языковой барьер как неспособность использовать приобретенные навыки и умения в условиях реальной коммуникации, обусловленную лингвистическими, психолингвистическими и психологическими факторами. Следует принимать во внимание тот факт, что устная речь носителей русского языка насыщена разговорными конструкциями, отличается быстрым темпом, специфическим синтаксисом и зачастую речевыми ошибками, что не может не усиливать языковой барьер обучающихся. Исходя из этого, А.Н. Нгома приходит к выводу, что, помимо языкового барьера, на успешную коммуникацию влияют «ситуация психологического дискомфорта в условиях реального общения и неспособность восприятия аутентичной речи на слух» [18: 233].

Овладение иностранным языком достигается не только за счет формирования речевых умений, эффективной организации процесса обучения и преодоления языкового барьера. Большую роль играют психофизиологические характеристики обучающегося: наличие/отсутствие фонематического слуха, эмоциональная устойчивость, память, внимание, возраст, когнитивные стили, а также предшествующий лингвистический опыт. Данную группу факторов отличает определенная стабильность: уровень мотивации зачастую меняется в процессе обучения, языковой и психологический барьеры могут преодолеваются, однако индивидуально-психические черты личности, как правило, устойчивы.

К методическим факторам можно отнести подход и методы обучения, условия обучения (языковая/неязыковая среда), систематичность занятий, продолжительность курса обучения, соответствие учебного материала уровню студентов, применение информационно-коммуникационных технологий, использование аутентичных материалов, регулярную проверку результатов обучения, стимулирование использования языка в реальных ситуациях общения.

Подход к обучению реализуется через соответствующие методы. В настоящее время ведущим подходом в обучении РКИ является личностно-деятельностный, предполагающий использование методов, обеспечивающих овладение учебным предметом, стимулирование учебной деятельности студентов, а также формирование навыков контроля и самоконтроля.

Развитие устно-речевых умений в ходе традиционного обучения говорению осуществляется двумя способами: путем «сверху» (дедуктивным)

и «снизу» (индуктивным). Дедуктивный путь предполагает конструирование высказываний на основе письменного текста или аудиотекста с использованием подготовительных упражнений на репродукцию и речевых упражнений на продуцирование по аналогии. Основным недостатком дедуктивного способа является механическое заучивание образцов или построение высказываний по аналогии, что ограничивает самостоятельность студентов.

При индуктивном пути в учебном процессе речевые умения формируются постепенно: например, для развития монологических умений используются задания, предполагающие сначала короткие высказывания с последующим развертыванием и уточнением и завершающем этапе – продуцирование устного текста. Для этого могут использоваться такие опоры как звучащие тексты, инфографика, фотографии, комиксы, план и т.д.

Систематичность занятий и длительность курса также влияют на уровень владения иноязычными устно-речевыми умениями. Регулярные занятия позволяют студентам сформировать устойчивую привычку учиться, в более короткие сроки добиться автоматизации языковых навыков благодаря концентрическому расположению учебного материала, постоянному его повторению. Таким образом снижается риск «забывания» и обеспечивается прогресс в изучении иностранного языка. В свою очередь, более длительный курс может способствовать глубокому погружению в язык и инокультуру, равномерному развитию умений во всех видах речевой деятельности.

При соответствующих условиях на развитие умений в говорении может оказывать влияние отбор учебного материала. Несмотря на очевидные преимущества использования аутентичных материалов при обучении иностранному языку, на начальных этапах обучения необходима их адаптация для того, чтобы студенты получали новую информацию, опираясь на имеющиеся знания, что позволит снизить когнитивную нагрузку. К сожалению, «перегрузка» иностранных студентов является довольно типичной ситуацией на практических занятиях по русскому языку и часто ведет к полной или частичной утрате интереса не только к учебному процессу, но и к изучаемому языку.

Адаптация материала также позволяет расширить словарный запас обучающихся, так как лексика вводится в понятном для студентов контексте, благодаря чему легче запоминается и усваивается. Более того, в том или ином контексте, как правило, используются определенные синтаксические структуры, привыкнув к которым, студент может без особого труда строить собственные высказывания.

При обучении говорению на иностранном языке следует учитывать разные виды коммуникации. По мнению М. Моджибура Рахмана,

необходимо обучать не только неформальному общению, которое характеризуется спонтанностью, но и общению публичному, более стандартизованному и регламентированному [19].

Еще одним методическим фактором можно считать регулярную проверку достижений в обучении. Она выполняет диагностическую функцию, так как дает возможность выявить проблемные аспекты и учесть их в дальнейшем; корректировочную функцию, поскольку преподаватель, проанализировав результаты, может адаптировать методы и приемы, подобрать соответствующие материалы; мотивирующую функцию: студенты видят прогресс в изучении языка, и это их не только стимулирует их речевую активность, но и развивает навыки самоанализа и рефлексии.

Преподавателю-русисту следует соблюдать определенные требования при обучении иностранных студентов говорению: отбор интересных студентов тем; создание благоприятной атмосферы в аудитории; стимулирование обучающихся к самостоятельной деятельности; «включение» механизма рефлексии; демонстрация прогресса в изучении русского языка; обязательный учет языковой среды.

Хорошо известно положение о том, что методы обучения любому иностранному языку не зависят от условий обучения [20: 138]. Несмотря на очевидные преимущества обучения в стране изучаемого языка (например, считается, что в этом случае у иностранных студентов быстрее формируется речевая и социокультурная компетенции), обучение в неязыковой среде не менее эффективно, что подтверждается результатами преподавания в режиме онлайн, которое предусматривает широкое использование информационно-компьютерных технологий.

Если иностранный язык изучается в неязыковой среде, перед преподавателем стоит задача создания искусственной языковой среды – «совокупности компонентов: пространственно-предметного, технологического, социального, обеспечивающих активизацию предметной деятельности учащихся» [21: 35]. Фактически являясь имитацией погружения в языковую среду, искусственная языковая среда может достигаться за счет социальных сетей и мессенджеров, онлайн-платформ, а также современных технологий, например, VR (виртуальная реальность). Большой интерес вызывают исследования по внедрению VR-технологий при обучении студентов уровня А2 для работы с видеоматериалами, а также широкий выбор нейросетей, способствующих адаптации иностранных студентов к языковой среде («Давай придумаем», YandexGPT, GigaChat, Kandinsky, Шедеврум, Writesonic). Возможности использования нейросетей и искусственного интеллекта (ИИ), безусловно, велики: помимо развития фонетических и лексических навыков, улучшения навыков техники письма, они дают возможность студентам развивать устно-речевые умения

(например, «с помощью аватаров на базе ИИ, имитирующих реальное взаимодействие с носителями языка» [22: 118]).

Смоделированная искусственная среда заставляет обучающихся использовать учебные компенсаторные стратегии, что обеспечивает более мотивирующее и контролируемое изучение русского языка и снижение психологических трудностей.

Учет психологических и методических факторов может способствовать успешной адаптации иностранного студента в языковой среде. При этом следует учитывать, что адаптация учащихся к условиям образовательного происходит быстрее, чем в социокультурной, что обусловлено, в свою очередь, рядом факторов, которые называют социокультурными. К ним можно отнести мультикультурализм, национальные стереотипы, финансовые трудности, социальную изоляцию, бытовые проблемы. Студенты, обучающиеся в вузах России, ежедневно сталкиваются с социокультурными нормами, отличающимися от норм их национального коммуникативного поведения. Адаптацию в данном случае могут обеспечивать ознакомление с русскими праздниками, традициями, правилами общения, формами вежливости, а также сценарии межкультурной коммуникации: только включение в общение с носителями языка и речевое взаимодействие с ними поможет иностранцам учитывать социокультурный контекст, успешно участвовать в коммуникации и избегать недопонимания.

В преодолении социокультурных трудностей студентами особая роль принадлежит преподавателю: те, кто хорошо знаком с национально-культурными особенностями своих студентов, могут не только объяснить языковые аспекты, но и помочь преодолеть «культурный шок».

В научной литературе используются как синонимы два термина: учебные стили (или стили обучения) и когнитивные стили. Сходность терминов выражается в том, что оба связаны с процессами восприятия, обработки и усвоения информации. Однако имеются различия: когнитивные стили отвечают за обработку информации и способы принятия решения, а учебные стили – за наиболее эффективный способ получения информации и практическое ее использование. При обучении говорению на иностранном языке должны приниматься обе группы стилей и разрабатываться задания, направленные на их развитие.

Согласно пятифакторной концепции личности (Big 5 personality factors) личность обладает рядом черт, влияющих на обучение, в том числе на овладение устно-речевыми умениями: открытость, добросовестность, экстраверсия, нейротизм и доброжелательность [23]. Люди, склонные к открытости и доброжелательности, используют больше возможностей для социализации, коммуникации и готовности воспринимать новую информацию; экстраверсия связана, прежде всего, с деятельностным

подходом, так как люди с преобладающей чертой экстраверсии более активны, энергичны и доминируют в разговоре; уровень нейротизма, то есть черты личности, характеризующейся определенной эмоциональной неустойчивостью, тревогой и уязвимостью к стрессу, также влияет на когнитивные процессы и процесс обучения.

Разумеется, учет индивидуальных свойств студентов, установление их психотипа и формирование микрогрупп перед началом обучения мог бы значительно облегчить учебный процесс, однако это реализуется с трудом в условиях курсового обучения, подготовительного факультета и основных образовательных программ университетов. Более того, не всегда возможно максимально точно выявить конкретный тип личности даже с учетом специальных диагностических тестов для определения индивидуальных психических особенностей (опросник Айзенка, диагностика творческого мышления по Торренсу, тест доминирующей перцептивной модальности Ефремцева).

Большую популярность в методике приобретает классификация обучающихся по когнитивным стилям, основанная на индивидуальных особенностях познания, анализа и запоминания информации. На развитие устно-речевых умений, с нашей точки зрения, могут влиять следующие стили: полнезависимость/полезависимость (степень зависимости от контекста), импульсивность/рефлексивность (скорость анализа ситуации), широта/узость категоризации (степень обобщения при определении предмета), терпимость/нетерпимость к внешней информации (открытость против идейной замкнутости) и минимизация/прибавление (склонность сокращать или разворачивать информацию). Принадлежность обучающихся к тому или иному когнитивному стилю определяется на основе специально разработанных тестов.

Наш опыт показывает, что современное поколение студентов характеризуется вниманием к деталям, более гибким мышлением и готовностью воспринимать и принимать новую информацию, меняя свою точку зрения. В то же время у обучающихся часто возникают трудности при анализе информации и ее обобщении, а продуцирование речи сопровождается чрезмерной лаконичностью и фрагментарностью.

Одним из путей преодоления отрицательных факторов, в особенности психологических, может быть разговорная практика обучающихся, что может быть реализовано с помощью разных форм внеаудиторной деятельности. Н.И. Холод и О.С. Егорова определяют внеаудиторную деятельность как «педагогически целесообразную организацию свободного времени студентов, которая обеспечивает не только приобретение ими специальных знаний, навыков и умений, но и способствует развитию личностных качеств, реализации их склонностей и способностей» [24: 109].

В.Г. Пиксендеева отмечает, что «межкультурная образовательная среда способствует возникновению новых видов деятельности обучающихся и преподавателей в пространстве университета» [25: 153].

Внеаудиторная деятельность должна быть направлена на развитие интереса к изучению иностранного языка и к культуре, совершенствованию речевых умений, в том числе устно-речевых (умений монологической речи – «однаправленная передача информации от организатора общения <...> на получателя информации»; диалогической – обмен информацией; полилогической – «организация многостороннего общения» [26: 14]).

Благодаря разнообразию форм и отсутствию строгой регламентации любой обучающийся может найти для себя тот формат, который будет для не только привлекателен, но и полезен. Это могут быть кружковые или клубные занятия, культурно-просветительские мероприятия, круглые столы, конференции, постановки спектаклей. На наш взгляд, разговорный клуб, к которому в последнее время не ослабевает интерес со стороны методистов, можно рассматривать как наиболее перспективную форму внеаудиторной деятельности студентов, которая создает условия для улучшения качества устно-речевых умений на изучаемом языке.

Заключение. Учет факторов, положительно влияющих на развитие умений в иноязычной устной речи, и способов преодоления отрицательных факторов предполагает использование методически оправданных приемов и технологий, а также адаптацию их к индивидуальным особенностям и потребностям студентов. Выявленные лингвистические, психолингвистические, психологические и методические факторы необходимо принимать во внимание при обучении не только говорению, но и другим видам речевой деятельности. Знание этих факторов будет способствовать совершенствованию методики обучения иностранному языку и более эффективной организации образовательного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.** Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2010 – ISBN: 978-5-88337-186-7.
2. **Тынник Г.Н.** Педагогические условия развития коммуникативно-интерактивных умений будущего учителя иностранного языка // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 4. – eISSN: 2658-6282 – EDN YLPSEC.
3. **Федотова Н.Л.** Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс): уч. пособие/под ред. А.В. Голубевой. – СПб. : Златоуст, 2013. – 192 с. – ISBN: 978-5-86547-684-9. – EDN ZUZNUB.
4. **Осокина С.А.** Лингвистическая модель языковой системы знания: тезаурусная сеть // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 2-2(82). С. 185-188. – DOI: 10.14258/izvasu(2014)2.2-35. – EDN TEJYDP.
5. **Ястребова Л.Н.** К проблеме психолингвистических барьеров при обучении английскому языку после немецкого (на примере видовременных форм глагола) // Молодой ученый. 2015. № 11(91). С. 1533-1539. – EDN TWRLCD.

6. **Brown Douglas H.** Breaking the Language Barrier: Creating Your Own Pathway to Success. ISBN: 978-0933662919.

7. **Amano T, González-Varo J.P, Sutherland W.J. (2016)** Languages Are Still a Major Barrier to Global Science. PLOS Biology. Vol.14. No 12. – e2000933-e2000933 – DOI: 10.1371/journal.pbio.2000933 – ISSN: 1544-9173;1545-7885.

8. **Ye Z.** Language Barriers in Intercultural Communication and Their Translation Strategies. Modern Management Science & Engineering. 2024. Vol. 6. No 1. P.178. – DOI: 10.22158/mmse.v6n1p178. – ISSN: 2052-2576– EDN NYVMGL.

9. **Horwitz E.K., Tallon M., Luo H (2009).** Foreign language anxiety. In J. C. Cassady (Ed.), Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties – New York: Peter Lang. – Pp.96–118.

10. **Kruk M. (2018)** Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective. International Journal of Applied Linguistics. Vol. 28. No 2 (1). Pp. 31–57. – DOI: 10.1111/ijal.12182 – ISSN: 0802-6106

11. **Smith Chris (2018).** The Seven Barriers of Communication [Online]. URL: <https://guides.co/g/the-seven-barriers-of-communication/37295> (дата обр.: 13.07.2024)

12. **Owen-Smith M. (2010).** The Language Challenge in the classroom: a serious shift in thinking and action is needed. Focus: No 56, February. Journal of the Helen Suzman Foundation. Pp. 31-37. – ID: 73691975

13. **Фирсова И.В.** Языковой барьер при обучении иностранному языку // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2013. № 1(9). С. 89-92. –ISSN: 2226-7867 – EDN RBOKOX.

14. **Бабина М.С., Одегова О.В.** Феномен языкового барьера причинность и многоаспектность // Филологический аспект. 2021. № 2(70). С. 135-148. – eISSN: 2412-8953 – EDN EZUGXC.

15. **Самчик Н.Н.** Психологические барьеры при изучении русского языка как иностранного // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 4(29). С. 71-73. – DOI: 10.26140/knz4-2019-0804-0018. – EDN GRMEJY.

16. **Alruzzi K.A., Yunus K., Habib M.M., Sadeq A. E., Alqaryouti M.H.** Investigating the Impact of Obstacles on English Speaking Score. Theory and Practice in Language Studies. Vol. 12. No 11. Pp. 2446-2459. – DOI: 10.17507/tp1211.27 – ISSN 1799-2591

17. **Стаканова Е.В.** Языковая тревожность и барьеры при изучении иностранного языка: мотивационно-смысловая интерпретация // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 3. – eISSN: 2658-6282 – EDN LCLSDV.

18. **Нгома А.Д.** Разговорный клуб как метод реализации коммуникативного подхода в практике преподавания русского языка как иностранного // Филология и культура. 2022. № 3(69). С. 232-236. – DOI: 10.26907/2074-0239-2022-69-3-232-236. – EDN CEWUKQ.

19. **Mujibur Rahman M. (2010).** Teaching Oral Communication Skills: A Task-based Approach. ESP World. Vol. 9. No 1(27). Pp.1-11. URL: <http://www.esp-world.info> (data obr.: 05.09.2024).

20. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Икар, 2009. – 448 с. – EDN XQRFTT.

21. **Богачева А.В.** Методы создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 2(35). С. 34-37. – DOI: 10.26140/bg3-2021-1002-0006. – EDN AWEGZT.

22. **Максимова Е.А., Никитина Г.А., Шилова С.А.** Реализация лингводидактического потенциала методов искусственного интеллекта // Известия Саратовского университета.

Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12. № 2(46). С. 114-122. – DOI: 10.18500/2304-9790-2023-12-2-114-122. – EDN XIONVA.

23. **Costa P., McCrae R.** Objective Personality Assessment. The Clinical Psychology of Aging. – Boston, MA: Springer US, 1978. Pp. 119–143. – DOI:10.1007/978-1-4684-3342-5_5. – ISBN: 978-1-4684-3344-9; 978-1-4684-3342-5.

24. **Холод Н.И., Егорова О.С.** Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 4. С. 108-113. – ISSN: 1813-145X – EDN TFEJWF.

25. **Пиксендеева В.Г.** Особенности социально-психологической адаптации иностранных студентов в пространстве российского университета // Актуальные психолого-педагогические проблемы и перспективы образования в современном обществе : сб. науч. ст., Мурманск, 29–30 марта 2022 г./ науч. ред. И.А. Синкевич, Т.Д. Барышева. – Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2022. – С. 150-154. – ISBN: 978-5-4222-0483-0 – EDN SHBXVU.

26. **Коноваленко М.Ю., Коноваленко В.А.** Теория коммуникации : учебник. – М. : Юрайт, 2020. – ISBN 978-5-534-00428-1. – EDN KXHHNH.

REFERENCES

1. **Passov E.I., Kuzovleva N.E.** Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inozazychnogo obrazovaniya: metod. posobie dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo. – М. : Russkij jazyk. Kursy, 2010 – ISBN: 978-5-88337-186-7.

2. **Tynnik G.N. (2021).** The pedagogical conditions for developing interactive communicative skills of intending foreign language teachers. World of Science. Pedagogy and psychology. Vol. 9. No 4. – eISSN: 2658-6282– EDN YLPSEC.

3. **Fedotova N.L.** Metodika prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo (prakticheskij kurs): uch. posobie/pod red. A.V. Golubevoj. – SPb. : Zlatoust, 2013. – 192 s. – ISBN: 978-5-86547-684-9. – EDN ZUZNUB.

4. **Osokina S.A.** Linguistic Model of Language Knowledge System: Thesaurus Net. Izvestiya of Altai State University. 2014. No 2-2(82). Pp. 185-188. – DOI: 10.14258/izvasu(2014)2.2-35. – EDN TEJYDP.

5. **Jastrebova L.N.** K probleme psiholingvистических bar'erov pri obuchenii anglijskomu jazyku posle nemeckogo (na primere vidovremennyh form glagola) // Molodoj uchenyj. 2015. № 11(91). S. 1533-1539. – EDN TWRLCD.

6. **Brown Douglas H.** Breaking the Language Barrier: Creating Your Own Pathway to Success. ISBN: 978-0933662919.

7. **Amano T, González-Varo J.P, Sutherland W.J. (2016)** Languages Are Still a Major Barrier to Global Science. PLOS Biology. Vol.14. No 12. – e2000933-e2000933 – DOI: 10.1371/journal.pbio.2000933 – ISSN: 1544-9173;1545-7885.

8. **Ye Z.** Language Barriers in Intercultural Communication and Their Translation Strategies. Modern Management Science & Engineering. 2024. Vol. 6. No 1. P.178. – DOI: 10.22158/mmse.v6n1p178. – ISSN: 2052-2576 – EDN NYVMGL.

9. **Horwitz E.K., Tallon M., Luo H (2009).** Foreign language anxiety. In J. C. Cassady (Ed.), Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties – New York: Peter Lang. – Pp.96–118.

10. **Kruk M. (2018)** Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective. International Journal of Applied Linguistics. Vol. 28. No 2 (1). Pp. 31–57. – DOI: 10.1111/ijal.12182 – ISSN: 0802-6106

11. **Smith Chris (2018).** The Seven Barriers of Communication [Online]. URL: <https://guides.co/g/the-seven-barriers-of-communication/37295> (data obrashheniya: 13.07.2024)

12. **Owen-Smith M. (2010)**. The Language Challenge in the classroom: a serious shift in thinking and action is needed. Focus: No 56, February. Journal of the Helen Suzman Foundation. Pp. 31-37. – ID: 73691975.

13. **Firsova I.V.** Jazykovej bar'er pri obuchenii inostrannomu jazyku // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2013. № 1(9). S. 89-92. – ISSN: 2226-7867– EDN RBOKOX.

14. **Babina M.S., Odegova O.V.** Fenomen jazykovogo bar'era prichinnost' i mnogoaspektnost' // Filologicheskij aspekt. 2021. № 2(70). S. 135-148. –eISSN: 2412-8953– EDN EZUGXC.

15. **Samchik N.N.** Psihologicheskie bar'ery pri izuchenii russkogo jazyka kak inostrannogo // Karel'skij nauchnyj zhurnal. 2019. T. 8. № 4(29). S. 71-73. – DOI: 10.26140/knz4-2019-0804-0018. – EDN GRMEJY.

16. **Alruzzi K.A., Yunus K., Habib M.M., Sadeq A. E., Alqaryouti M.H.** Investigating the Impact of Obstacles on English Speaking Score. Theory and Practice in Language Studies. Vol. 12. No 11. Pp. 2446-2459. – DOI: 10.17507/tp1s.1211.27 – ISSN 1799-2591.

17. **Stakanova E.V.** Language anxiety and barriers: motivational and meaningful context. World of Science. Pedagogy and psychology. 2023. Vol.11. No 3. –eISSN: 2658-6282 – EDN LCLSDV.

18. **Ngoma A.D.** Razgovornyj klub kak metod realizacii kommunikativnogo podhoda v praktike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo // Filologija i kul'tura. 2022. № 3(69). S. 232-236. – DOI: 10.26907/2074-0239-2022-69-3-232-236. – EDN CEWUKQ.

19. **Mujibur Rahman M. (2010)**. Teaching Oral Communication Skills: A Task-based Approach. ESP World. Vol. 9. No 1(27). Pp.1-11. URL: <http://www.esp-world.info> (data obr.: 05.09.2024)

20. **Azimov Je.G., Shhukin A.N.** Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). – M. : Ikar, 2009. – 448 s. – EDN XQRFTT.

21. **Bogacheva A.V.** Metody sozdaniya iskusstvennoj jazykovej sredy na zanjatijah RKI // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2021. T. 10. № 2(35). S. 34-37. – DOI: 10.26140/bg3-2021-1002-0006. – EDN AWEGZT.

22. **Maksimova E.A., Nikitina G.N., Shilova S.A.** Exploiting the potential of artificial intelligence techniques in FLT. Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology. 2023. Vol. 12. No 2 (46). Pp.114–122. – DOI: 10.18500/2304-9790-2023-12-2-114-122. – EDN XIONVA.

23. **Costa P., McCrae R.** Objective Personality Assessment. The Clinical Psychology of Aging. – Boston, MA: Springer US, 1978. Pp. 119–143. – DOI:10.1007/978-1-4684-3342-5_5. – ISBN: 978-1-4684-3344-9; 978-1-4684-3342-5.

24. **Kholod N.I., Egorova O.S.** Forms and Methodological Principles of Organization of Students' Foreign Language Extracurricular Activities. Yaroslavl pedagogical bulletin. 2014. Vol. 2. No 4. Pp. 108-113. –ISSN: 1813-145X – EDN TFEJWF.

25. **Piksendeeva V.G.** Osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii inostrannyh studentov v prostranstve rossijskogo universiteta // Aktual'nye psihologo-pedagogicheskie problemy i perspektivy obrazovanija v sovremennom obshhestve : sb. nauch. st., Murmansk, 29–30 marta 2022 g./ nauch. red. I.A. Sinkevich, T.D. Barysheva. – Murmansk: Murmanskij arkticheskij gosudarstvennyj universitet, 2022. – S. 150-154. – ISBN: 978-5-4222-0483-0 – EDN SHBXVU.

26. **Konovalenko M.Ju., Konovalenko V.A.** Teorija kommunikacii : uchebnik. – M. : Jurajt, 2020. – ISBN 978-5-534-00428-1. – EDN KXHHNH.

Статья поступила в редакцию 25.07.2024. Одобрена 01.11.24. Принята 26.12.24.

Received 25.07.2024. Approved 01.11.24. Accepted 26.12.24.

Вузовская практика

Higher education practice

Обзорная статья

УДК 378.147

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.06

Л. А. Девель, Е. В. Родионова

СТУДЕНЧЕСКИЙ КОНКУРС ПЕРЕВОДА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ



ДЕВЕЛЬ Людмила Александровна – кандидат филологических наук; Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов; ул. Фучика, 15, Санкт-Петербург, 192238, Россия.

SPIN-код РИНЦ: 3524-4411; ORCID: 0000-0001-9992-1851. 89219237032@mail.ru

DEVEL Liudmila A. – St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences; 15, Fuchika, St. Petersburg, 192238, Russia. ORCID: 0000-0001-9992-1851. 89219237032@mail.ru



РОДИОНОВА Елена Владимировна – кандидат филологических наук; Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов; ул. Фучика, 15, Санкт-Петербург, 192238, Россия.

SPIN-код РИНЦ: 9826-2467; ORCID: 0009-0002-6024-9564. 89219237032@mail.ru

RODIONOVA Elena V. – St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences; 15, Fuchika, St. Petersburg, 192238, Russia. ORCID: 0009-0002-6024-9564. 89219237032@mail.ru

Аннотация. Цель исследования – рассмотреть возможности конкурсов переводов для студентов, отметить важное с позиции антропоцентризма, условно «замерить» развитие мотивации к получению качественного профессионального образования переводчика. Основные методы исследования – сравнение, обобщение, опросы. Актуальность исследования состоит в том, что с позиции развития и поддержки мотивации к участию в студенческих конкурсах перевода обобщен опыт проведения конкурсов перевода, приведены примеры конкурсов в нашей стране и за рубежом с их краткими характеристиками. Отталкиваясь от представления об основных характеристиках антропоцентрической модели педагогики по целям, принципам, критериям, содержанию, средствам и методам позиционируется мотивация студентов к участию в конкурсах. В статье описан опыт выбора материалов для перевода, путей оценивания качества перевода, экспертизы перевода на основе представлений об эрратологии – теории ошибок и переводческих несоответствий. Традиционно критерии позволяют объективно оценить работу участников при балансе точности передачи исходного текста и творческого подхода. Отмечается необходимость подготовки студентов к конкурсу в направлении дидактики перевода. Результаты опроса респондентов демонстрируют повышение мотивации студентов участвовать в конкурсах. Представленные материалы свидетельствуют о перспективности исследований и накопленного опыта проведения конкурсов перевода.

Ключевые слова: СТУДЕНЧЕСКИЙ КОНКУРС ПЕРЕВОДА, АНТРОПОЦЕНТРИЗМ, ГУМАНИЗАЦИЯ, МАТЕРИАЛЫ, ОШИБКИ, ЭКСПЕРТИЗА, ОПРОСЫ

Для цитирования: Девель Л. А., Родионова Е. В. Студенческий конкурс перевода как компонент профессиональной подготовки // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. С. 86–101. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.06

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Overview article

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.06

STUDENT TRANSLATION CONTEST AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The purpose of the study is to consider the possibilities of translation competitions for students, to note the important aspects from the standpoint of anthropocentrism, to conditionally "measure" the development of motivation to obtain high-quality professional education as a translator. The main research methods are comparison, generalization, surveys. The relevance of the study is that from the standpoint of developing and supporting motivation to participate in student translation competitions, the experience of holding translation competitions is summarized, examples of competitions in our country and abroad with their brief characteristics are given. Based on the idea of the main characteristics of the anthropocentric model of pedagogy by goals, principles, criteria, content, means and methods, student motivation to participate in competitions is positioned. The article describes the experience of selecting materials for translation, ways of assessing the quality of translation, translation expertise based on the ideas of erratology - the theory of errors and translation inconsistencies. Traditionally, the criteria allow for an objective assessment of the work of participants with a balance between the accuracy of the original text and a creative approach. The need to prepare students for the competition in the direction of translation didactics is noted. The results of the survey of respondents demonstrate an increase in students' motivation to participate in competitions. The presented materials demonstrate the prospects of research and accumulated experience in conducting translation competitions.

Keywords: STUDENT TRANSLATION CONTEST, ANTHROPOCENTRISM, HUMANIZATION, MATERIALS, ERRORS, EXPERTISE, QUESTIONNAIRES

For citation: Devel L. A., Rodionova E. V. Student translation contest as an essential component of professional training. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 4. P. 86–101. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.06

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024.

Введение. Конкурсы перевода вызывают неподдельный интерес у организаторов и участников, особенно с точки зрения обучения переводу. Тема обучения переводу стала широко обсуждаемой в академическом сообществе третьего десятилетия XXI века. В серии книг издательства «Флинта» вышел ряд монографий под общей редакцией Н.Н. Гавриленко [1; 2; 3], но в них тема конкурсов не рассматривается. В 2023 году выходят

монографии Пермской школы перевода и Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого [4; 5]. Тема конкурсов перевода в последней монографии затрагивается М.М. Степановой, а также в целом ряде публикаций, где автор делится своим многолетним опытом. Конкурсы перевода как мотивационная платформа подготовки будущих переводчиков рассмотрены О.В. Бабенко, М.Н. Винниковой, И.И. Курмаевой на опыте Казанского федерального университета [6]. И.С. Алексеева в анализе двадцатилетней истории конкурса *Sensum de Sensi* выделяет, помимо диагностической, важные в антропоцентрическом плане дидактическую и просветительскую функции [7].

В конце XX века – начале XXI века увеличилось количество конкурсов перевода, возросло их разнообразие, расширилась география. Интересно рассмотреть развитие мотивации студентов к участию в переводческих конкурсах в процессе их профессиональной подготовки в связи с гуманистическим по сути антропоцентрическим подходом. Антропоцентризм является сегодня одним из основных направлений в гуманитарных науках и рассматривается как составляющая гуманизации образования со своими инструментами гуманитаризации. По Е.С. Кубряковой, «антропоцентризм как особый принцип исследования заключается в том, что научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования» [8].

Актуальность работы заключается в том, что, несмотря на увеличивающееся количество конкурсов перевода, аналитические исследования, посвященные этой теме, весьма немногочисленны. Существующие конкурсы зачастую рассчитаны на поиск работников, талантов, многообещающих профессионалов, однако многие из них направлены на сохранение традиций, более качественную подготовку студентов-переводчиков. Большой потенциал конкурса перевода в аспекте гуманизации образования как проявления антропоцентризма, развития мотивации у студентов к развитию профессионального мастерства будущего переводчика, еще не раскрыт. Авторы обычно сосредоточены на методических вопросах с анализом ошибок студентов.

Предмет исследования: конкурс перевода как компонент профессионального обучения в процессе гуманизации образования.

Цель исследования: анализ возможностей конкурсов переводов для студентов, развития мотивации обучающихся к получению качественного профессионального образования переводчика.

Задачи исследования: дать краткое описание некоторых примеров конкурсов перевода и выделить важные характеристики с точки зрения поставленной цели.

Методы исследования: описание процедур сбора, предварительного анализа и изложения данных и их характеристик; методы сравнения и классификации по определенным в исследовании признакам; опросы для определения социологических характеристик участников конкурсов перевода. Обобщение также важно для анализа практики проведения конкурсов перевода.

Результаты исследования. Антропоцентрическая модель педагогики развивалась на протяжении веков. Черты антропоцентризма проявляются во взглядах авторов, начиная с Сократа. Можно так же здесь назвать Ф. Рабле, Ж.Ж. Руссо и др. К русской педагогической антропологии обратились еще в середине XIX века: К.Д. Ушинский посвятил антропологической проблеме свой труд «Человек как предмет воспитания». Широко известны в этом направлении труды таких педагогов как В.А. Сухомлинский, П.Ф. Лесгафт. Б.М. Бим-Бад, Б.П. и Л.А. Никитины, В.Ф. Шаталов, И.П. Иванов, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова и др., которые разрабатывают основы и различные аспекты антропоцентризма.

Антропоцентризм в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике рассматривается во многих исследованиях [9; 10; 11; 12; 13]. С точки зрения антропоцентризма, педагогический процесс направлен на выработку у обучающихся навыков самоактуализации, саморазвития, самовыражения и самоутверждения. Основные характеристики этой модели педагогики представлены в Таблице 1.

Таблица 1

**Основные характеристики
антропоцентрической модели педагогики**

Table 1

Principal features of anthropocentric model in pedagogy

Цель	Принципы	Критерии	Содержание	Средства и методы
Реализация индивидуальных потребностей развития, самореализация	Партнерство, творческая самореализация	Мотивационно-эмоциональная сфера, творческие качества	Образование/воспитание, сохранение традиций	Гуманистические с применением инструментов гуманитаризации

Из Таблицы 1 видно, что по содержанию модель направлена не только на образование, но и на воспитание обучающихся при уважении традиций и их сохранении. Модель основана на принципах партнерства (здесь можно напомнить о выработке «мягких навыков»), творческой самореализации. При этом подразумевается использование гуманистических средств и методов с применением инструментов гуманитаризации [9; 10; 11]. Модель осуществляется с важной целью

реализации индивидуальных потребностей развития и самореализации. Обращает на себя внимание то, что критериями в антропоцентрической модели педагогики выступают творческие качества обучающихся и мотивационно-эмоциональная сфера, то есть, в качестве основного критерия выступает мотивация.

В целом опыт проведения конкурсов перевода за последние годы значительно обогатился, свидетельствуя о значительном повышении мотивации обучающихся участвовать в испытаниях. Конкурсы предоставляют хорошие условия для профессиональной и социальной адаптации. Выбор материала для конкурсов и оценки качества различных видов перевода с точки зрения профессионального стандарта – предмет рассмотрения во многих публикациях [7; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20] Здесь лишь кратко остановимся на некоторых моментах.

Материалы для перевода. Принципы подбора материалов трудно обобщить, так как большинство конкурсов по-своему оригинальны. Проходят конкурсы художественного перевода, научно-популярного перевода, технического, политического, так же переводы произведений таких авторов как Шекспира и Гете и т.п. Применим принцип компетентностного подхода при выборе материалов, чтобы испытуемые участники не только писали переводы, но чтобы могли еще, например, прочитать текст оригинала и перевода. Материалы нужны интересные, актуальные, посильные для участников и полезные для выявления навыков перевода у участников конкурсов, но не со слишком специфическими элементами, мало возможными для передачи на других языках.

Необходимо также учитывать объем и структуру текста. Величина текста должна быть такой, чтобы участники могли успеть закончить перевод в положенное время, при этом, чтобы текст позволял продемонстрировать навыки работы с разными структурами и непростыми фразами. При выборе материалов важно также соблюдать авторские права. Рекомендуются работать с текстами в открытом доступе, чтобы не приходилось получать разрешение от издательств и авторов. Спорные или провокационные темы не приветствуются.

Оценивание качества перевода. Критерии оценки качества перевода позволяют объективно оценить работу участников при балансе точности передачи исходного текста и творческого подхода. Прослеживаются два подхода к оцениванию: с точки зрения исполнения перевода в целом и в частности. Предполагается, что в конкурсе принимают участие владеющие языками оригинала и перевода, но ошибки из-за плохого знания исходного и переводящего языков достаточно распространены. Когда мы говорим о переводе в целом, то оцениваем, прежде всего, точность или адекватность или полноценность перевода с точки зрения верности донесения

информации, смысла и выражения смысла исходного текста (ИТ) в переводящем тексте (ПТ). Наблюдается много случаев отсутствия предпереводческого анализа и постредактирования [19]. Студенты зачастую не вникают в суть текста, например, научно-популярного характера и дают дословный перевод, например: *...core carbon is pretty locked up - ...основной углерод довольно заперт;... Earth's balanced carbon budget - ...земной сбалансированный бюджет углерода*. В подобных случаях студенты прекращают участие в конкурсе. Отрицательно сказывается на результатах конкурсантов и недостаточные знания языков оригинала и перевода [20].

Применяются также критерии оценивания степени учета культурных особенностей с точки зрения целевой аудитории. Обязательно предъявляются классические требования в отношении когезии и когерентности, то есть связности текста, ясности и понятности сгенерированного материала, степени обоснованности сохранения последовательности изложения и логики исходного текста. Для оценки важно определить соответствие перевода по разговорному, формальному или художественному стилям. Ценятся проявления способностей, находчивости в сложных случаях перевода, созданные художественные приемы и образы, которые хорошо могут быть восприняты на языке перевода.

Будущий переводчик должен понимать, что выполнение задания предполагает не только перевод непосредственно самого текста, но и соответствующую оформительскую работу [18]. В случае отсутствия победителей конкурса, следует внимательнее отнестись к критериям оценки.

Экспертиза переводов подразумевает анализ ошибок для оценивания конкурсных переводов при подведении итогов. Чаще всего здесь рассматриваются собственно языковые и стилистические ошибки. Экспертиза перевода для **оценки качества студенческого конкурсного перевода** обычно сводится к перечню переводческих ошибок и их условной классификации и **может рассматриваться лишь как составная часть лингвистического экспертного заключения. Лингвистическая экспертиза перевода (ЛЭП)** проводится по принципиально иной процедуре [21] в отличие от экспертизы конкурсных переводов.

Привлекаются положения эрратологии (термин А.В. Шевнина) и типологии ошибок, которые фундаментально разработаны Н.К. Гарбовским и А.Б. Шевниным [22]. Анализ ошибок является предметом ряда публикаций [23; 24]. Рассматриваются ошибки на этапах понимания, смыслового *перевыражения*, языкового и стилистического оформления, ведущие к соответствующим ошибкам в переводе. Так, студенческий конкурсный перевод проверяют на наличие грамматических, орфографических, пунктуационных ошибок, на корректность использования вокабуляра и правильность построения синтаксических

конструкций, оценивают, насколько претендент сумел в переводе передать фразеологию, идиоматику и терминологию на переводящем языке и пр.

По характеру ошибок выделяют категорические ошибки (искажен смысл), существенные (смысл сохранен), несущественные ошибки (в целом по сравнению с оригиналом восприятие текста отличается незначительно). Некоторые эксперты придерживаются принципа определения оценки перевода в баллах. Эксперты применяют также сравнительно-сопоставительный анализ конкурсных работ. Наконец, используются специализированные программы для фиксирования ошибок и неточностей переводов. Эксперты сосредотачиваются также на рекомендациях, которые студенты очень ценят. Подведение итогов конкурса и ценность анализа типичных ошибок для участников очень важны. Анализ конкурсных работ на предмет совершенных ошибок является тематикой ряда публикаций [7; 14; 15; 17; 18; 19; 20].

Безусловно, результаты оценивания качества перевода и анализа ошибок – это пища для размышлений преподавателям перевода. Многие продолжают отмечать, что в настоящее время подготовка переводческих кадров все еще страдает от недостаточности понимания различия лингводидактики и дидактики перевода. Н.К. Гарбовский, отмечая крайность различия взглядов лингвиста А.А. Реформатского и литератора И.А. Кашкина, считает, что «определение полноценности перевода включает в себя три аксиологических (ценностных) критерия: соответствие текста перевода нормам языка перевода; воспроизведение содержания и стилистики подлинника; возможность утрат и преобразований» [25].

Аксиологический подход к переводу предполагает оценку перевода в целом, так, чтобы был понят смысл оригинала и передан в переводе на хорошем /нормативном понятном переводящем языке с учетом возможных утрат и преобразований, обращая внимание на роль не только переводчика, но и автора текста и его получателя, с сохранением стилистики исходного текста в тексте перевода. Отметим, что А.А. Реформатский и И.А. Кашкин отрицали значение теории перевода А.В. Федорова. А.А. Реформатский считал, что теории перевода не может быть. И.А. Кашкин расценивал перевод как искусство. Описанные разногласия, а также факт отрицания теории перевода необходимо знать и строже следовать основам теории перевода по А.В. Федорову, учитывать их для перехода от принципов лингводидактики к дидактике перевода в преподавании и подготовке студентов к конкурсу.

Разнообразие конкурсов переводов. Конкурсы переводов проводятся для профессионалов, любителей, обучающихся [26].⁵ Здесь мы останавливаем внимание на конкурсах перевода для студентов. Чтобы продемонстрировать «мозаику» возможных вариантов конкурсов, остановимся на некоторых отечественных и зарубежных конкурсах.

Санкт-Петербургский (фактически международный) конкурс письменного перевода «Sensum de Sensu» («смысл смыслом» – неполная цитата Св. Иеронима) Санкт-Петербургского отделения Союза переводчиков России (СПР) под руководством П.С. Брука – один из самых массовых. Конкурс имеет богатый долгосрочный опыт проведения [7]: предусмотрены разные номинации: перевод художественных и специальных текстов на русский язык с английского, немецкого, польского, чешского, словацкого, испанского и французского языков. В английском разделе можно поучаствовать в деловой игре, и в таком случае требуется перевести пакет документации. В разделе «художественное» в 2024 году представлено задание на перевод компьютерной игры. Принять участие могли люди от 18 до 30 лет. Цели и задачи конкурса: поощрить, поддержать участников, содействовать сохранению языковой культуры русского языка.

Студенческий конкурс профессионально-ориентированного перевода Одинцовского филиала МГИМО, Академии перевода – это практически международный, сравнительно молодой, но достаточно массовый, хорошо описанный конкурс. Конкурсы проводятся под общим руководством и координацией М.М. Степановой. Участники имеют возможность выбрать языки перевода и тематики текстов, например, письменный перевод с английского, испанского, болгарского, итальянского текстов по менеджменту, о моде, технические, газетно-публицистические. тексты и др. Производится анализ результатов экспертами по тематикам текстов и по языкам, представляющий интерес для участников. Осенью в 2024 году было представлено 1246 письменных переводов из 120 вузов 5 стран. Впечатляющие результаты достигнуты в области проведения конкурса устного перевода в очном и гибридном формате [27].

Конкурс перевода к международному дню английского языка в ООН и в день рождения В. Шекспира успешно проводился при поддержке Санкт-Петербургского отделения СПР и Городской публичной библиотеки им. В.В. Маяковского в Санкт-Петербурге под руководством Л.А. Девель сравнительно небольшой. При его организации использовался опыт проведения Всероссийской с международным участием олимпиады по

⁵Ассоциация профессиональных переводчиков. Конкурсы и фестивали для переводчиков [Электронный ресурс]. URL: <https://perevod.app/articles/konkursi-i-festivali/> (20.10.2024). Переводческие конкурсы [Электронный ресурс]. URL: <https://spr.fld.mrsu.ru/contests/> (20.10.2024). ProZ.com translation contests [Электронный ресурс]. URL: ProZ.com (20.10.2024).

деловому английскому языку и переводу предопределил испытания [28; 29]. Студенты представляют в письменном виде перевод выбранного сонета В. Шекспира (выбор сонетов Шекспира как материала испытаний по настоянию участников) с видеозаписью чтения оригинала и перевода.

Финалисты читают оригиналы и свои переводы перед зрителями. Честь окончательного выбора победителя предоставляется почетным экспертам, например, руководству СПб отделения СПР И.А. Мищенко. В 2020 году почетное право выбора финалиста – победителя было предоставлено председателю ученого совета Т.А. Казаковой. Цель конкурса – предоставить возможность студентам самоутвердиться в творческих начинаниях, поддержать мотивацию к профессиональному росту.

Приведем примеры зарубежных конкурсов, чтобы увидеть, что с учетом некоторых нюансов принципы организации конкурсов везде сходны.

Переводческий конкурс письменного перевода им. Св. Иеронима проводится ООН, департаментом по делам Генеральной Ассамблеи и конференционному управлению с 2005 года и приурочен к Международному дню перевода. Генеральная Ассамблея приняла резолюции 71/288 в 2017 г. о роли профессионального перевода и конкурса для сближения разных народов ради укрепления мира во всем мире, взаимопонимания и развития, служит целям ООН пропаганды многоязычия и подчеркивает ту важную роль, которую играют переводчики в работе Организации и в мире в целом. Особое значение придается порядку оценки работ и церемонии награждения. Конкурс проводится на официальных языках ООН и немецком языке, участвуют студенты университетов по договорам с ООН. Имена и фамилии студентов-победителей и тексты их работ размещаются на странице конкурса [30].

Региональный конкурс перевода Королевства Саудовской Аравии и стран Персидского залива (участвуют 9 университетов) по двум направлениям (трекам) [26] – устному и письменному переводу. Спонсор – Риад Банк – четвертый по величине активов банк Саудовской Аравии. Философия конкурса символизирует взгляд нации 2030 на молодежь и ее готовность к будущему, серьезное внимание уделяется подбору судей, которые выбираются не из университетов - участников. Конкурсы направлены на содействие корректировке переводческих программ обучения.

Опросы респондентов. Хотя обычно студенты в целом достаточно мотивированы к участию в конкурсах переводов, как уже отмечалось, интересно уточнить в какой степени и в какой зависимости от года обучения развивается степень мотивации. Опросы респондентов методом сплошной выборки подтверждают в целом и уточняют существующие данные о динамике развития мотивации студентов-лингвистов на примере Санкт-

Петербургского гуманитарного университета профсоюзов к участию в конкурсах перевода (Таблица 2).

Таблица 2

**Динамика развития мотивации студентов
к участию в конкурсе перевода**

Table 2

Motivation dynamics to take part in student translation contests

Вопрос: вам интересно -	Положительный ответ в %		
	1 курс	3 курс	4 курс
1 переводить с английского на русский?	97	98	100
2 переводить с русского на английский?	64	72	82
4 проверить свои возможности в переводе?	93	100	100
5 поупражняться в переводе?	100	100	100
6 поучаствовать в конкурсах перевода?	46	71	84

В таблице показаны данные в процентах от общего количества опрошенных. В опросе участвовали по 20 чел. на 1, 3 и 4 курсах. Всего 60 человек. Студенты были опрошены методом случайной выборки.

Из представленных данных динамики развития мотивации наблюдается готовность студентов переводить особенно на родной язык, все готовы поупражняться в переводе, проверить свои силы в переводе, но практически не готовы участвовать в конкурсах перевода. Лингвисты третьего курса проявляют готовность, но видят трудности в переводе с родного языка. Не все студенты третьего курса готовы участвовать в конкурсах. Поупражняться в переводе, конечно, хотят все студенты, поскольку это основная цель их обучения в университете.

Конкурсы перевода студентов-лингвистов формируют хорошую платформу для повышения мотивации к обучению, самоутверждению, совершенствованию в профессии и заслуженно занимают свое место в педагогике и дидактике перевода, являясь проявлением антропоцентрического подхода в современном образовательном пространстве. Приведенные нами многочисленные публикации подтверждают, что конкурсы перевода заслуженно занимают свое место в педагогике и дидактике перевода в современных условиях, поскольку формируют у студентов-лингвистов хорошую платформу для повышения мотивации к обучению, самоутверждению, совершенствованию в профессии [31; 32; 34; 35].

Выводы. Конкурс содействует подготовке специалиста - переводчика, востребованного современным обществом. Успешность

студенческого конкурса перевода и его эффективности обеспечивается не только за счет обеспечения четкой организации на всех этапах. Важными факторами являются также размещение информации о конкурсах заранее, периодичность проведения конкурса, медиа-освещение и статус конкурса, а также авторитетность задействованных экспертов, интересные материалы для перевода, порядок рассмотрения результатов.

Материалы для перевода выбирают по принципу соразмерности потенциальных возможностей участников со сложностью материалов испытаний и с учетом времени, предоставляемого для выполнения задания. Тем не менее, в зависимости от условий проведения конкурса включают номинации перевода художественных текстов и специальных текстов, требующих значительного времени подготовки. Среди художественных переводов могут быть прозаические и поэтические тексты, например, произведения классиков, начиная с Шекспира и Гете. Работа с материалами конкурса вносит разнообразие в профессиональную подготовку лингвистов и имеет воспитательное значение.

В оценке конкурсных работ ведущую роль играют 1) соответствие текста перевода нормам языка перевода; 2) воспроизведение содержания и стилистики подлинника; 3) возможность утрат и преобразований. Проводится различие между лингвистической экспертизой перевода и экспертизой конкурсного перевода. Используют систематизацию ошибок по данным эрратологии/типологии ошибок. При оценке работ часто фиксируют отсутствие предпереводческого анализа, саморедактирования, правильного оформления переводов. Обсуждение результатов оценивания переводов представляет большой интерес со стороны участников и преподавателей перевода. На основе результатов конкурсов и анализа типичных ошибок мы получаем новые данные для обновления пособий по дидактике перевода.

Конкурсы перевода распространены географически и разнообразны по содержанию. Представленная «мозаика конкурсов» с описанием репрезентативных вариантов демонстрирует разнообразие конкурсов по содержанию и организации. Приведенные справочные данные о конкурсах перевода дают возможность студентам выбрать подходящий вариант конкурса для участия.

Экспериментальные данные опроса обучающихся в отношении мотивации к участию в конкурсах студентов-лингвистов 1, 3, 4 курсов показывают, что по мере обучения готовность к участию в конкурсах увеличивается. Обучающиеся всегда готовы поупражняться в переводе, но только с годами получения опыта перевода большинство из них готовы принять участие в конкурсах.

Представленные материалы убедительно показывают перспективность дальнейшего изучения значительного накопленного опыта по намеченным здесь направлениям. Цель такой работы – развивать дидактику перевода, способствовать соединению науки о переводе с переводческой практикой и с размышлениями о развитии профессионального стандарта и системы подготовки переводчиков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Гавриленко Н.Н.** Основы дидактики переводческой деятельности: специализированный / отраслевой перевод. – М. : Флинта, 2021. – 560 с. – ISBN: 978-5-9765-4573-1. – EDN TZQVJG.
2. **Подготовка переводчиков: дисциплины по выбору** : колл. моногр./ Отв. ред. Н.Н. Гавриленко; Рец.: Н.М. Нестерова, Е.В. Малышева, Т.А. Волкова – М. : "ФЛИНТА", 2022. – 168 с. – ISBN: 978-5-9765-4855-8. – EDN KEKXBO.
3. **История, теория и дидактика переводческой деятельности**: колл. моногр. / под общ. ред. Н.Н. Гавриленко; Рец.: В.А. Митягина, Е.Р. Поршнева. – М. : "ФЛИНТА", 2023. – 208 с. – ISBN: 978-5-9765-5337-8. – EDN ASJONB.
4. **Теоретические и методические основы профессиональной подготовки переводчиков** : колл. моногр. / Е.В. Аликина, Л. В. Кушнина, Е.Ю. Мощанская [и др.] ; Под общ. ред. Н.Н. Гавриленко. – М. : "ФЛИНТА", 2023. – 140 с. – ISBN: 978-5-9765-5266-1. – EDN LXVFBT.
5. **Степанова М.М., Лукьянова В.С., Шостак Е.В.** Студенческий конкурс устного перевода как активная форма обучения студентов и средство профориентации будущих переводчиков // Обучение переводу в многопрофильном вузе: колл. моногр./ под общ. ред. Н.В. Поповой, М.М. Степановой/ рец. А.В. Ачкасов; А.В. Рубцова. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2023. – 207 с. – ISBN: 978-5-7422-8399-7. – EDN DHCUNJ.
6. **Бабенко О.В., Винникова М.Н., Курмаева И.И.** Конкурсы перевода как мотивационная платформа подготовки будущих переводчиков. Опыт КФУ // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 34-36. – ISSN: 2311-1305 – EDN QQMUXU.
7. **Алексеева И.С.** Конкурс переводов как диагностический и дидактический инструмент, или Уроки Sensum de Sensu: к 20-летию юбилею конкурса // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2021. Т. 3. № 1. С. 106-115. – DOI: 10.33910/2686-830X-2021-3-1-106-115. – EDN LZVVJL.
8. **Кубрякова Е.С.** Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века : сб. ст. / ред. Ю.С. Степанов. – М. : Институт языкознания РАН, 1995. – ISBN: 5-7281-0018-X – С. 144-238.
9. **Фирсова А.Е.** Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике: моногр. – Волгоград : Сфера, 2023. – 146 с. – ISBN: 978-5-00186-135-5. – EDN GLPBLW.
10. **Гарбовский Н.К., Костикова О.И.** Интеллект для перевода: искусный или искусственный? // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2019. № 4. С. 3-25. – ISSN: 2074-6636/ISSN: 2782-6651 – EDN AQPIOD.
11. **Гарбовский Н.К.** Есть такая наука. А.В. Федоров: теория перевода – специальная дисциплина // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2023. Т. 16. № 4. С. 7-43. – DOI: 10.55959/MSU2074-6636-22-2023-16-4-7-43. – EDN GFTGTF.
12. **Джабраилова В.С., Алексеева О.П.** Организация конкурсной деятельности в рамках компетентностно-ориентированного подхода в обучении студентов

переводческой специальности // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2019. № 7. С. 24-36. – DOI: 10.24411/2304-120X-2019-11050. – EDN BSDUQG.

13. **Ивлева А.Ю.** Оценка качества профессионального и учебного перевода: проблемы и перспективы // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 8-18. – DOI: 10.15593/2224-9389/2018.1.1. – EDN WCDLQD.

14. **Ивлева А.Ю.** Проблема оценки качества перевода: подходы к решению // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2018. Т. 17. № 1. С. 98-106. – DOI: 10.15688/jvolsu2.2018.1.10. – EDN XMJSUX.

15. **Ланчиков В.К., Бузаджи Д.М., Lynn Visson, Загот М.А., Зубанова И.В., Иовенко В.А., Никольская А.И., Масловский Е.К., Матюшин И.М., Орёл М.А., Петрова О.В., Псурцев Д.В., Сдобников В.В., Убин И.И.** Профессиональный стандарт переводчика: равнодушный взгляд // Мосты. Журнал переводчиков. 2018. № 3(59). С. 3-9. – ISSN: 2219-6056 – EDN: YAEADB.

16. **Наймушин Б.А., Вырбанова К.О., Павлова Е.И.** Студенческие конкурсы устного перевода – взгляд студента // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т.7. № 25. С. 81–89. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.25.09. – EDN YNATQL.

17. **Степанова М.М., Лукьянова В.С.** Конкурс перевода с листа как средство выявления типичных затруднений студентов при переводе текстов экономической тематики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1151-1162. – DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-5-1151-1162. – EDN QNPPKJ.

18. **Щелокова А.А.** Эрратология как общая теория ошибок // Социо- и психолингвистические исследования. 2020. № 8. С. 168-172. – ISSN: 2310-0214 – EDN STCCVN.

19. **Foster L. (2014).** Quality-assessment expectations and quality-assessment reality in educational interpreting: An exploratory case study. Stellenbosch Papers in Linguistics Plus. Vol.43. Pp. 87-102. – DOI: 10.5842/43-0-207.

20. **Kalina S.** Quality Assurance for Interpreting Processes. Meta. 2005. Vol. 50. No 2. Pp.768–784. – DOI: 10.7202/011017ar –ISSN: 0026-0452.

21. **Kurz I.** Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User. Meta. 2001. Vol. 46. No 2. Pp. 394–409. – DOI: 10.7202/003364ar – ISSN: 0026-0452.

22. **Nickel G.** Aspects of Error Evaluation and Grading // Errata: Papers in Error Analysis / J. Svartvik (ed.). Lund: Gleerup, 1973. Pp. 24–28.

23. **Galliot Laura.** What are the biggest translation contests? [Электронный ресурс]. URL: <https://culturesconnection.com/2022/08/04/what-are-the-biggest-translation-contests/> (дата обр.: 10.08.2024)

24. **Корконосенко К. С.** Конкурс начинающих переводчиков 2009 года // Русская литература. 2010. № 2. С. 270-271. – ISSN: 0131-6095 – EDN OIMGAJ.

25. **Корконосенко К. С.** Конкурс начинающих переводчиков 2010 года: подведение итогов и критерии отбора лучших работ // Русская литература. 2011. № 3. С. 213-218. – ISSN: 0131-6095 – EDN NXLN LX.

26. **Девель Л.А.** Олимпийский марафон-2013 по деловым иностранным языкам и переводу // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. Т. 202. С. 195-200. – EDN QKIAMH.

27. **Девель Л.А.** От редактора // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. Т. 202. С. 7-8. – EDN SFROOL.

28. **Степанова М.М.** Межвузовские конкурсы устного перевода как эффективное средство профессиональной подготовки переводчика // Иностранные языки в высшей школе. 2019. № 3(50). С. 111-119. – ISSN: 2072-7607 – EDN СХАКНХ.

29. **Аликина Е.В.** Система переводческой профориентации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 25. С. 24-31. – DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.25.02. – EDN YNATOH.

30. **Ильина Т.И.** Конкурсная деятельность как форма развития профессиональных качеств студентов // Образование. Карьера. Общество. 2014. № 3(42). С. 15-17. – EDN YLWUSX.

31. **Ломакина И.С., Дуранов М.Е.** Антропологический подход и профессиональная подготовка студентов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2005. № 4-1. С. 52-55. – ISSN: 1991-9786eISSN: 2410-7026 – EDN KZHPQB.

32. **Лукьянова В.С., Степанова М.М.** Конкурс устного перевода: активная форма обучения студентов и средство развития их профессионального потенциала // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 3. С. 99–111. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.06 – EDN DLSGAU.

33. **Наймушин Б.А., Степанова М.М.** День, равный году: студенческий конкурс устного перевода как средство становления переводчика-профессионала // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 25. С. 14–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.25.01 – EDN VLKKPM.

34. **Русинова Н.В., Степанова М.М., Козуляев А.В.** Основные направления исследований и приоритеты обучения переводу на ближайшее десятилетие // Переводчик 2030: обучение профессионально ориентированному переводу в меняющемся мире : сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф., Одинцово, 27–29 мая 2021 г./под ред. Н.В. Русиновой. – Одинцово: МГИМО Одинцовский филиал, 2022. – С. 106-113. – ISBN: 978-5-6047689-4-5 – EDN OUIWDB.

35. **Сдобников В.В.** Системный подход к подготовке переводчиков // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 16. № 7. С. 1153-1164. – ISSN: 1997-1370eISSN: 2313-6014 – EDN RNLXQS.

REFERENCES

1. **Gavrilenko N.N.** Osnovy didaktiki perevodcheskoj dejatel'nosti: specializirovannyj / otraslevoj perevod. – M. : Flinta, 2021. – 560 s. – ISBN: 978-5-9765-4573-1. – EDN TZQVJG.

2. **Podgotovka perevodchikov: discipliny po vyboru : koll. monogr./ Otv. red. N.N. Gavrilenko; Rec.: N.M. Nesterova, E.V. Malysheva, T.A. Volkova** – M. : "FLINTA", 2022. – 168 s. – ISBN: 978-5-9765-4855-8. – EDN KEKXBO.

3. **Istorija, teorija i didaktika perevodcheskoj dejatel'nosti: koll.monogr. / pod obshh. red. N.N. Gavrilenko; Rec.: V.A. Mitjagina, E.R.Porshneva.** – M. : "FLINTA", 2023. – 208 s. – ISBN: 978-5-9765-5337-8. – EDN ASJONB.

4. **Teoreticheskie i metodicheskie osnovy professional'noj podgotovki perevodchikov : koll. monogr. / E.V. Alikina, L. V. Kushnina, E.Ju. Moshhanskaja [i dr.] ; Pod obshh.red. N.N. Gavrilenko.** – M. : "FLINTA", 2023. – 140 s. – ISBN: 978-5-9765-5266-1. – EDN LXVFBT.

5. **Stepanova M.M., Luk'janova V.S., Shostak E.V.** Studencheskij konkurs ustnogo perevoda kak aktivnaja forma obuchenija studentov i sredstvo proforientacii budushhij perevodchikov // Obuchenie perevodu v mnogoprofil'nom vuze: koll. monogr./ pod obshh. red. N.V. Popovoj, M.M. Stepanovoj/ rec. A.V. Achkasov; A.V. Rubcova. – SPb. : POLITEH-PRESS, 2023. – 207 s. – ISBN: 978-5-7422-8399-7. – EDN DHCUNJ.

6. **Babenko O.V., Vinnikova M.N., Kurmaeva I.I.** Konkursy perevoda kak motivacionnaja platforma podgotovki budushhij perevodchikov. Opyt KFU // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 75-4. S. 34-36. – ISSN: 2311-1305 – EDN QQMUXU.

7. **Alexeeva I.S. (2021)** Translation competition as diagnostic and didactic tool, or Lessons of Sensum de Sensu: Marking the 20th anniversary of the competition. Language Studies and Modern Humanities. Vol. 3. No 1. Pp. 106–115. – DOI: 10.33910/2686-830X-2021-3-1-106-115. – EDN LZVVJL.

8. **Kubrjakova E.S.** Jevoljucija lingvisticheskijh idej vo vtoroj polovine XX veka (opyt paradigmalnogo analiza) // Jazyk i nauka konca XX veka : sb. st. / red. Ju.S. Stepanov. – M. : Institut jazykoznanija RAN, 1995. – ISBN: 5-7281-0018-X – S. 144-238.

9. **Firsova A.E.** Primenenie antropologicheskogo podhoda v sovremennoj otechestvennoj pedagogicheskijh teorii i innovacionnoj obrazovatel'noj praktike: monogr. – Volgograd : Sfera, 2023. – 146 s. – ISBN: 978-5-00186-135-5. – EDN GLPBLW.

10. **Garbovskij N.K., Kostikova O.I.** Intellekt dlja perevoda: iskusnyj ili iskusstvennyj? // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 22: Teorija perevoda. 2019. № 4. S. 3-25. – ISSN: 2074-6636/ISSN: 2782-6651 – EDN AQPIOD.

11. **Garbovskij N.K. (2023)** There is such a science: A.V. Fedorov: translation theory is a special discipline. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 22. Teorija Perevoda.* – *Lomonosov Translation Studies Journal.* Vol. 16. No 4. Pp.7–43. DOI: 10.55959/MSU2074-6636-22-2023-16-4-7-43.

12. **Dzhabrailova V.S., Alekseeva O.P.** Organizacija konkursnoj dejatel'nosti v ramkah kompetentnostno-orientirovannogo podhoda v obuchenii studentov perevodcheskoj special'nosti // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept". 2019. № 7. S. 24-36. – DOI: 10.24411/2304-120X-2019-11050. – EDN BSDUQG.

13. **Ivleva A.Ju.** Ocenka kachestva professional'nogo i uchebnogo perevoda: problemy i perspektivy // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. 2018. № 1. S. 8-18. – DOI: 10.15593/2224-9389/2018.1.1. – EDN WCDLQD.

14. **Ivleva A.Yu.** The Problem of Translation Quality Assessment: Approaches to Solution. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics.* 2018. Vol. 17. No 1. Pp. 98-106. – DOI: 10.15688/jvolsu2.2018.1.10. – EDN XMJSUX.

15. **Lanchikov V.K., Buzadzhi D.M., Lynn Visson, Zagot M.A., Zubanova I.V., Iovenko V.A., Nikol'skaja A.I., Maslovskij E.K., Matjushin I.M., Orjol M.A., Petrova O.V., Psurcev D.V., Sdobnikov V.V., Ubin I.I.** Professional'nyj standart perevodchika: neravnodushnyj vzgljad // Mosty. Zhurnal perevodchikov. 2018. № 3(59). S. 3-9. – ISSN: 2219-6056 – EDN: YAEADB.

16. **Naimushin B.A., Varbanova K.O., Pavlova E.I.** Student Interpretation Competitions –A Student's View. *Teaching Methodology in Higher Education.* 2018. Vol. 7. No 25. Pp. 81–89. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.25.09. – EDN YNATQL.

17. **Stepanova M.M., Lukyanova V.S. (2023).** A sight translation contest as a tool to identify common student difficulties in translating economics texts. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities.* Vol. 28. No 5. Pp. 1151-1162. – DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-5-1151-1162. – EDN QNPPKJ.

18. **Shhelokova A.A.** Jerratologija kak obshhaja teorija oshibok // Socio- i psiholingvisticheskie issledovanija. 2020. № 8. S. 168-172. – ISSN: 2310-0214 – EDN STCCVN.

19. **Foster L. (2014).** Quality-assessment expectations and quality-assessment reality in educational interpreting: An exploratory case study. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus.* Vol.43. Rp. 87-102. – DOI: 10.5842/43-0-207.

20. **Kalina S.** Quality Assurance for Interpreting Processes. *Meta*. 2005. Vol. 50. No 2. Pp.768–784. – DOI: 10.7202/011017ar – ISSN: 0026-0452.
21. **Kurz I.** Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User. *Meta*. 2001. Vol. 46. No 2. Pp. 394–409. – DOI: 10.7202/003364ar – ISSN: 0026-0452.
22. **Nickel G.** Aspects of Error Evaluation and Grading // Errata: Papers in Error Analysis / J. Svartvik (ed.). Lund: Gleerup, 1973. Pp. 24–28.
23. **Galliot Laura.** What are the biggest translation contests? [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://culturesconnection.com/2022/08/04/what-are-the-biggest-translation-contests/> (data obr.: 10.08.2024)
24. **Korkonosenko K. S.** Konkurs nachinajushhih perevodchikov 2009 goda // Russkaja literatura. 2010. № 2. S. 270-271. – ISSN: 0131-6095 – EDN OIMGAJ.
25. **Korkonosenko K. S.** Konkurs nachinajushhih perevodchikov 2010 goda: podvedenie itogov i kriterii otbora luchshih rabot // Russkaja literatura. 2011. № 3. S. 213-218. – ISSN: 0131-6095 – EDN NXLN LX.
26. **Devel' L.A.** Olimpijskij marafon-2013 po delovym inostrannym jazykam i perevodu // Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2014. T. 202. S. 195-200. – EDN QKIAMH.
27. **Devel' L.A.** Ot redaktora // Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2014. T. 202. S. 7-8. – EDN SFROOL.
28. **Stepanova M.M. (2019)** Intercollegiate Student Interpretation Competitions as an Efficient Training Tool. *Foreign Languages in Tertiary Education*. No 3 (50). Pp. 111–119. – ISSN: 2072-7607 – EDN CXAKNX.
29. **Alikina E.V.** The system of translator's career guidance. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 25. Pp. 24–31. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.25.02 – EDN YNATOH.
30. **Il'ina T.I.** Konkursnaja dejatel'nost' kak forma razvitija professional'nyh kachestv studentov // Obrazovanie. Kar'era. Obshhestvo. 2014. № 3(42). S. 15-17. – EDN YLWUSX.
31. **Lomakina I.S., Duranov M.E.** Antropologicheskij podhod i professional'naja podgotovka studentov // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie, zdravooхранenie, fizicheskaja kul'tura. 2005. № 4-1. S. 52-55. – ISSN: 1991-9786eISSN: 2410-7026 – EDN KZHPQB.
32. **Lukyanova V.S., Stepanova M.M.** Interpretation Contest as an active form of learning and a way to enhance students' professional potential. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2022. Vol. 11. No 3. Pp. 99–111. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.06 – EDN DLGSAU.
33. **Naimushin B.A., Stepanova M.M.** A Year in a Day: Student Interpreting Competitions as a Tool to Train and Educate Professional Interpreters. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7.No 25. Pp.14–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.25.01 – EDN VLKKPM.
34. **Rusinova N.V., Stepanova M.M., Kozuljaev A.V.** Osnovnye napravlenija issledovanij i priority obuchenija perevodu na blizhajshee desjatiletie // Perevodchik 2030: obuchenie professional'no orientirovannomu perevodu v menjajushhemsja mire : sb. nauch. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Odincovo, 27–29 maja 2021 g./pod red. N.V. Rusinovoj. – Odincovo: MGIMO Odincovskij filial, 2022. – S. 106-113. – ISBN: 978-5-6047689-4-5 – EDN OUIWDB.
35. **Sdobnikov V.V. (2023)** Systemic Approach to Translator Training. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. Vol. T. 16. No 7. Pp.1153-1164. –ISSN: 1997-1370eISSN: 2313-6014 – EDN RNLXQS.

Статья поступила в редакцию 27.10.2024. Одобрена 26.11.2024. Принята 26.12.2024.

Received 27.10.2024. Approved 26.11.2024. Accepted 26.12.2024.

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.07

М. В. Плеханова

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРИНЦИПА АКТИВИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ



ПЛЕХАНОВА Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент; Национальный исследовательский Томский политехнический университет; пр. Ленина, 30, Томск, 634050, Россия. SPIN-код РИНЦ: 1656-2249; ORCID: 0000-0002-1246-2224. plekhanova@tpu.ru

PLEKHANOVA Marina V. – National Research Tomsk Polytechnic University; 30, Lenina, Tomsk, 634050, Russia. ORCID: 0000-0002-1246-2224. plekhanova@tpu.ru

Аннотация. Повышение уровня активности и мотивации студентов при обучении иноязычному общению является одной из сложных задач, стоящей перед преподавателями иностранного языка в неязыковом вузе. Именно от вовлеченности студента в процесс обучения зависит успешность этого процесса. Применение принципа активизации в обучении иноязычному общению предполагает создание определенных условий, постоянный поиск и использование различных приёмов и методов обучения для стимулирования учебно-познавательной и речевой деятельности обучающихся. Целью данной работы является исследование практических аспектов и теоретических основ реализации принципа активизации в обучении иноязычному общению студентов неязыковых направлений подготовки. Анализ исследований по заявленной теме, многолетние наблюдения за организацией и осуществлением процесса обучения иноязычному общению в неязыковом вузе, а также обобщение личного практического опыта автора позволили определить и описать факторы и условия, положительно влияющие на повышение уровня активности обучающихся в процессе изучения иностранного языка. Автор предлагает конкретные методические рекомендации как по проектированию целого курса иностранного языка, так и по планированию отдельного занятия и его аспектов на основе рассматриваемого принципа с учетом ключевых аспектов планирования занятия на основе модели дидактического анализа, таких как целеполагание и рефлексия по достижению планируемых учебных целей и индивидуальной результативности учебных действий обучающихся, вариативности социальных и организационных форм, отбора материалов и средств обучения, деятельности преподавателя.

Ключевые слова: ПРИНЦИП АКТИВИЗАЦИИ, ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, МОДЕЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА, ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ, НЕЯЗЫКОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

Для цитирования: Плеханова М. В. Практика применения принципа активизации в обучении иноязычному общению студентов неязыковых направлений // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. С. 102–117. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.07

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.07

THE PRACTICE OF APPLYING THE PRINCIPLE OF ACTIVATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FIELDS

Abstract. Increasing the level of student engagement and motivation in learning foreign language presents a significant challenge for educators in a non-linguistic university. The key to successful implementation of this process lies in ensuring active student involvement in the learning experience. The implementation of the activation principle in teaching foreign language communication requires the creation of specific conditions and the utilization of various teaching techniques and methodologies to stimulate students' educational, cognitive, and active speech activities. The aim of this study is to analyze how the activation principle is implemented in the process of foreign language instruction for students in non-linguistics fields of study. The author attempted to identify and describe the conditions and factors that contribute to increasing the level of student engagement in the learning process of a foreign language, considering various aspects of lesson planning based on a didactic analysis model, including goal-setting and reflection on goal achievement, organizing student activities in different social and organizational settings, teaching materials and resources, and the role and activity of the teacher. Drawing on this, specific methodological recommendations have been formulated for designing both the overall course on foreign language learning and separate lessons, as well as for planning lessons and their various aspects, based on the principle of activating educational and cognitive engagement.

Keywords: ACTIVATION PRINCIPLE, ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS, DIDACTIC ANALYSIS MODEL, TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION, NON-LINGUISTIC FIELDS OF STUDY

For citation: Plekhanova M. V. The practice off applying the principle of activation in teaching foreign language communication to students of non-linguistic fields. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 4. P. 102–117. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.07

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024.

Введение. Особенностью современного лингвистического образования является не доминирование какой-либо одного метода или подхода к обучению иностранному языку, а его динамичность, гибкость и ориентация на условия обучения, характеристики и потребности конкретной целевой группы, что подразумевает выбор наиболее оптимальных и релевантных стратегий и средств достижения поставленных целей обучения. Вместе с тем при построении методической концепции

обучения иностранному языку системообразующей основой были и остаются дидактико-методические принципы обучения. Немецкий исследователь Г. Функ следующим образом объяснил окончание эпохи «больших методов». Он справедливо говорит о том, что с одной стороны, определенные цели в зависимости от особенностей целевой группы и условий обучения могут достигаться различными методами и их возможными комбинациями; с другой стороны, очевидно, что при использовании одних и тех же методов, технологий и способов обучения, обучающие в любом случае не будут достигать одинаковых результатов [1; 2]. И в этом случае именно дидактико-методические принципы обучения иноязычному общению, такие как реализация обучения на основе деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, принципы активизации обучающихся и развития учебной автономии, межкультурной направленности, учета родного и соизучаемого иностранного языков и пр., позволяют создать прочную базу, дающую преподавателю возможность продумать и выстроить логичную и рациональную педагогическую концепцию обучения в отношении каждого студента.

Актуальность. В данной статье фокус внимания направлен на практические аспекты реализации *принципа активизации* учебно-познавательной деятельности студентов неязыковых направлений подготовки в процессе обучения иноязычному общению. Непрофильность дисциплин, связанных с изучением иностранных языков, количество аудиторных часов, отводимых на их изучение, увеличение объема самостоятельной работы и вместе с тем, как правило, невысокий уровень мотивации к изучению иностранного языка и отсутствие у многих студентов необходимых знаний и умений работать самостоятельно с языковыми явлениями – все это детерминирует поиск новых подходов к организации и оптимизации как аудиторной, так и самостоятельной учебной деятельности.

Как отмечает Лютомская Л.И., при обучении иностранным языкам в вузе наблюдается отчетливая потребность в трансформации модели «обучаемого студента» в модель «обучающегося студента» [3]. Системная, хорошо продуманная и организованная реализация принципа активизации на практике позволяет, на наш взгляд, компенсировать некоторые сложности, обусловленные контекстом обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений.

Цель статьи – анализ организационно-педагогических условий реализации принципа активизации учебно-познавательной и речевой деятельности в процессе обучения иноязычному общению студентов неязыковых направлений подготовки, а также выработка релевантных

методических рекомендаций и оптимальных стратегий обучения.

Методы исследования. На основе анализа научно-методической литературы, педагогического наблюдения и систематизации собственного практического опыта выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия и факторы, способствующие активизации студентов неязыковых направлений подготовки в процессе обучения иноязычному общению, а также предложены конкретные методические рекомендации по проектированию целого курса по изучению иностранного языка и планированию отдельного занятия и его аспектов, ориентированных на принцип активизации.

Теоретические основы. Принцип активности и сознательности, впервые предложенный еще Я.А. Коменским, со временем не утратил своей значимости, а лишь актуализировался и уточнялся с учетом текущих реалий. Современный взгляд на его применение также базируется на ранее установленных педагогической наукой закономерностях. Как отмечал в своих работах И.П. Подласый, осознанные знания, приобретаемые путем активной, вовлеченной учебно-познавательной деятельности, определяют сущность образования. Уровень учебно-познавательной активности обучающегося является решающим фактором результативности, оказывающим влияние на прочность, глубину, а также темп освоения учебного материала [4].

Важно отметить, что рассматриваемый принцип стал фундаментом для возникновения целого педагогического направления – активная педагогика. Кругликов В.Н. характеризует её суть как «совокупность организационных и дидактических аспектов образовательного процесса, реализующих субъект-субъектный подход в образовательной практике» [5:99]. Дидактическим компонентом активной педагогики является активное обучение, опирающиеся на теорию и практику использования практико-ориентированных методов обучения и методов активного обучения. Однако сам по себе любой активный метод не является залогом того, что каждый студент автоматически вовлекается в данную деятельность. Активные и интерактивные методы являются лишь инструментом, формой организации учебно-познавательной деятельности. Эффективность их использования зависит от многих факторов, от тщательного планирования и подготовки с учётом конкретных условий обучения и особенностей целевой группы [5; 6].

Поясним корреляцию понятий активность и активизация. Активность – это внутренняя и внешняя характеристика учебно-познавательной деятельности обучающегося, в то время как активизация – это одна из задач деятельности педагога, его целенаправленное воздействие и усилия по созданию и поддержанию условий обучения, способствующих

повышению активности студентов.

В современной психологии активность определяется как главная характеристика познания. Различают разные аспекты активности: *эмоциональную, речевую и интеллектуальную* [7]. Именно совокупность этих аспектов активности создает оптимальные условия для наиболее успешного овладения иностранным языком.

Интеллектуальная активность включается при выполнении проблемных заданий, которые ставят обучающихся перед необходимостью сделать выбор, подумать, проанализировать, сопоставить, обобщить, т.е. максимально задействуют когнитивные механизмы. В этой связи, интересной и обоснованной представляется позиция И.П. Подласого, предлагающего определенные правила обучения, которые опираются на следующие позиции. Понимание обучающимися целей и задач предстоящей работы положительно влияет на активность обучающихся, в связи с этим необходимо, чтобы обучающийся ясно представлял себе, что, почему и как нужно делать, а не выполнял учебные действия механически и неосознанно. Важным фактором активности является опора на предыдущий опыт и знания студентов. Учебно-познавательная деятельность должна максимально задействовать когнитивные механизмы – сравнение и сопоставление, определение закономерностей на основе анализа и синтеза полученной информации и пр. Результативность обучения зависит и от достаточного и оптимального количества примеров и образцов, демонстрирующих применение явления, в нашем случае, языкового или культурного феномена. Кроме того, обучение должно носить проблемный характер, важно научить студентов мыслить и отвечать на вопрос «почему», понимать причинно-следственные связи. Необходимо стимулировать творческое мышление обучающихся, побуждать их к всестороннему анализу проблем и решению учебно-познавательных задач, поскольку возможность думать и действовать самостоятельно является наилучшим импульсом, пробуждающим активность обучающихся [4].

Особенную ценность представляет собой эмоциональная активность обучающихся, проявляющаяся в том, что учебная деятельность выполняется не механически, а вызывает эмоциональные переживания, что позволяет обеспечить как внешнюю, так и внутреннюю активность обучающихся. Познавательные процессы непрерывно сопровождаются положительными и отрицательными эмоциями. Эмоции благоприятно влияют на динамические характеристики познавательных процессов: активность, темп и интенсивность деятельности, концентрацию внимания. Эмоции определяют и дают импульсы к соответствующим действиям. Так, например, авторами Мамцовым Д.А., Садановой В.Н. было доказано, что недооценка эмоциональной активности приводит к значительным

затруднениям и ошибкам в организации процесса обучения [8].

Положительные переживания формируют ощущение успешности и удовлетворенности от реализуемой деятельности. Эмоциональная активность может быть включена за счет задействования различных каналов восприятия информации, выполнения определенных форм работы, сотрудничества и комфортного эмоционального фона на занятии в целом.

При этом нельзя однозначно утверждать, что отрицательные эмоциональные переживания, например, неудовлетворенность тем или иным учебным результатом, негативно влияют на активность студента и, соответственно, на успешность обучения. Некоторые психологические исследования доказали, что у определенных категорий обучающихся, обладающих сильными волевыми качествами и жизнестойкостью, отрицательные эмоции, связанные с их неудовлетворенностью полученными результатами, могут, напротив, стимулировать активность и подталкивать их к дальнейшему выполнению заданий и совершенствованию достижений. Как утверждает С. Мадди, в основе жизнестойкости находится умение признать реальность стрессовой ситуации и стремление превратить эту ситуацию в преимущество для себя [9].

Несмотря на безусловную важность интеллектуальной и эмоциональной активности, при изучении иностранного языка наибольшую значимость приобретает активизация обучающихся на уровне речевого поведения, стимулирование их речевой инициативы. В связи с этим актуальным становится проблема рационального планирования и использования ограниченного временного ресурса, отводимого на изучение иностранного языка в неязыковом вузе. Возможными решениями проблемы увеличения активного речевого времени обучающихся на занятии могут стать использование различных учебных форм работы (групповой, парной и индивидуальной) и вариативность организационно-методического и содержательного аспектов занятия, индивидуализация упражнений, заданий и форм работы.

Таким образом, в основе принципа активизации находится понимание того, что в процессе обучения иностранному языку преподавателю необходимо стремиться формировать и поддерживать такой уровень активности обучающихся, при котором они способны самостоятельно и активно осваивать содержание обучения, перерабатывать и осмысливать его, опираясь на личный опыт, достигая за счет этого более глубокого понимания и более высоких результатов. Такой обучающийся может осознавать свои потребности, формулировать вопросы и осмыслить сложности, делать самостоятельные выводы. Такой студент не боится обмениваться мнениями с другими обучающимися и преподавателем. Он мотивирован и сконцентрирован как на процессе изучения, так и на

рефлексии и анализе результатов освоения дисциплины. Он осознает ответственность за свое обучение.

Результаты исследования. На основе проведенного анализа феномена активности пытаемся определить оптимальные условия обучения и дидактико-методический инструментарий, способствующие повышению уровня активности студентов при обучении иноязычному общению в неязыковом вузе.

Методологической основой данной работы стало рассмотрение принципа активизации через призму планирования занятия по иностранному языку в контексте *модели дидактического анализа (ДА)*. Мы попробуем ответить на вопрос, за счет каких факторов и условий обучения мы можем достигнуть наивысшей активности обучающегося при планирование каждого компонента занятия.

Рассмотрим модель ДА подробнее. Впервые она была предложена в Германии профессором В. Клафки и адаптирована для целей обучения иностранному языку профессором Г. Вестхоффом, а впоследствии многократно дополнялась и совершенствовалась другими зарубежными и отечественными исследователями [6; 10; 11; 12; 13]. Основными структурными элементами данной модели являются *постановка целей с учетом особенностей целевой группы, планирование и анализ конкретных действий обучающегося и обучающего, форм взаимодействия, используемых учебно-методических материалов и средств обучения, а также оценивания результатов, рефлексии и самооценки*. Модель ДА дает возможность гармонично, логично, системно и обоснованно планировать все аспекты занятия по иностранному языку [6].

Опираясь на компоненты модели ДА и собственный практический опыт ее использования, нами были определены следующие условия, обеспечивающие реализацию принципа активизации при обучении иноязычному общению, представлены в Таблице 1.

Далее представим практические примеры и рекомендации по организации вышеназванных условий активизации студентов.

Целеполагание и рефлексия. Поскольку постановка целей и анализ результатов – это взаимосвязанные процессы, их целесообразно рассматривать в комплексе.

Активизации обучающихся здесь могут служить возможность участвовать в подведении итогов, выборе траекторий освоения дисциплины, анализе и корректировке учебной деятельности и результатов изучения дисциплины. Обеспечить данные условия на уровне курса позволяют такие инструменты как еженедельный план, учебный ежедневник, языковой портфель, в котором каждый обучающийся может помимо общих групповых целей курса и отдельных заданий, зафиксировать

свои индивидуальные цели, запланировать выполнение индивидуальных заданий, участие в конкурсах и пр., таким образом построить свою траекторию освоения дисциплины и проводить систематический и планомерный мониторинг и корректировку.

Таблица 1.

Условия реализации принципа активизации

Table 1.

Conditions for the implementation of the activation principle

Компонент модели ДА	Организационно-педагогические условия активизации
Цели обучения	(1) Обучающие имеют возможность определения собственных потребностей и постановке индивидуальных целей, обучающиеся могут выбирать свою траекторию освоения дисциплины
Деятельность обучающихся	(2) Предлагаемые формы работы, задания и упражнения содержательно, функционально и организационно коррелируют с поставленными целями обучения и особенностями конкретной целевой группы обучающихся (3) Создаются условия для ознакомления обучающихся с учебными стратегиями, а также развития их учебной автономии (4) Предлагаются открытые, проблемные, проектные задания
Социальные формы	(5) Формы взаимодействия адекватны целям каждого этапа и шага занятия и обеспечивают наиболее интенсивное взаимодействие и активное участие каждого обучающегося
Материалы и средства обучения	(6) Основной УМК дисциплины ориентирован на конкретную целевую группу, структура УМК логична и понятна обучающимся (7) Дополнительные, вспомогательные материалы и средства обучения ориентированы на различные типы обучающихся, на вариативность языковых уровней и каналов восприятия информации
Деятельность преподавателя	(8) Изменение функций преподавателя: фокус на индивидуализацию, консультирование и оказание оптимального объема помощи и поддержки каждому обучающемуся (9) Преподаватель формирует и поддерживает необходимый и возможный уровень учебной автономии
Рефлексия и самооценка	(10) Обучающиеся способны и имеют возможность анализировать свою учебную деятельность, оценивать и анализировать результаты изучения дисциплины

Использование еженедельного плана дает студентам больше свободы и самостоятельности в планировании своей учебной деятельности. Здесь особенно важным является планирование времени. Обучающиеся получают несколько заданий, которые они должны выполнить в течение

недели в рамках плана. На занятии преподаватель выделяет для этого определенное время, например, использует десять минут на каждом занятии для работы по еженедельному плану. Задача преподавателя заключается в помощи при формировании плана и отборе необходимых заданий и упражнений. Критериями их отбора являются соответствие уровню обученности, потребности обучающихся и имеющийся временной ресурс. Еженедельный план составляется в любом удобном формате так, чтобы обучающиеся, и при необходимости преподаватель могли делать отметки о выполнении. Введение еженедельного плана в практику должно быть пошаговым и последовательным. Для того чтобы обеспечить максимальный эффект от его использования необходимо выполнить определенные требования: знание обучающимися форм и правил партнерского и группового учебного взаимодействия, положительный социальный климат в группе, готовность преподавателя и студентов к подобной деятельности [14].

При работе с инструментом «Учебный ежедневник» обучающиеся регулярно делают записи о том, что, когда и как они выполняли, анализируя и более глубоко осмысливая содержание, результаты и стратегии обучения. Ежедневник может быть оформлен в виде тетради для записей, папки содержащей отдельные листы, а также в цифровом формате. Учебные дневники для изучения иностранного языка могут иметь различные разделы, например, тематика курса, любимые стратегии в чтении, письме и других аспектах изучаемого языка, дневник читателя. Записи в дневнике могут быть «монологическими» (ведет только обучающийся) или «диалогическими» (например, в диалоге между обучающимся и преподавателем). Кроме того, записи могут вестись свободно или в виде заполнения формуляров с наводящими вопросами [14].

Еще одним эффективным инструментом, позволяющим активизировать и поддержать обучающихся при определении целей обучения и при мониторинге их достижения, является языковой портфель. Языковой портфель дает возможность диагностировать качественные изменения в личностном росте студента в процессе обучения и обеспечить непрерывность процесса освоения иностранного языка. В современной практике обучения иностранным языкам используются различные виды языкового портфеля, выполняющие разные функции: самооценки достижений обучающихся, демонстрации учебного продукта, осуществления обратной связи, как многоцелевой инструмент, отражающий совокупность целей в области изучения иностранного языка, по отдельным видам речевой деятельности [15].

Работа с вышеописанными инструментами развивает у обучающихся умения, характеризующие их как активных субъектов учебно-познавательной деятельности, например, умение организовывать

собственную учебную деятельность, умение проводить самооценку, самоанализ, коррекцию собственных действий и анализ учебного процесса в целом, а также умение определять успехи и результаты в изучении иностранных языков.

Деятельность обучающихся и формы работы. Одним из основных ориентиров при планировании деятельности обучающихся наряду с внешними факторами, такими как цели и задачи, прописанные во ФГОС, планах и программах соответствующих направлений подготовки, являются особенности конкретной целевой группы и каждого отдельного обучающегося, их психологические характеристики, уровень владения иностранным языком, ожидания и целевые установки, а также другие релевантные особенности.

Индивидуализация обучения, реализуемая через вариативность и возможность выбора заданий по уровню сложности, объему, содержанию, времени, форме выполнения, возможность принятия самостоятельных решений побуждают студентов к более активным действиям и стимулируют их вовлеченность в учебный процесс.

Уровень сложности заданий может варьироваться как количественно (например, обучающиеся с более низким уровнем владения иностранным языком выполняют только часть задания), так и качественно и содержательно (например, обучающиеся с более высоким уровнем владения иностранным языком получают более сложные задания). Кроме того, обучающимся с более низким уровнем владения иностранным языком должны быть обеспечены бóльшим количеством опор при выполнении тем или иных заданий, что будет дополнительно стимулировать и поддерживать их речевую активность.

Дополнительные возможности обеспечить индивидуальный подход дает электронная образовательная среда, например, в онлайн-курсе на базе LMS Moodle, где обучающимся могут быть предоставлены упражнения и задания различного уровня сложности, дополнительные материалы по интересующих их темам. Обучающиеся имеют возможность выбирать необходимые ресурсы и выполнять задания в оптимальном для себя темпе.

Необходимо постепенно, пошагово и планомерно готовить обучающихся и к пониманию и реализации алгоритмов выполнения комплексных, проблемных, открытых заданий. Для того, чтобы открытые, проблемные и проектные задания способствовали активизации обучающихся, они также должны отвечать определенным требованиям, основными из которых являются: уровень сложности задания и его посильность и соответствие уровню владения иностранным языком обучающихся, а также релевантность тематики заданий конкретной целевой группе.

Непременным условием практической реализации принципа активизации должно стать обучение через поиск (англ. enquiry-based learning, нем. entdeckendes Lernen), ориентированный как на работу с языковыми явлениями, на самостоятельное исследование и систематизацию закономерностей того или иного грамматического феномена или значения лексических единиц, так и актуализацию, систематизацию и рефлекссию по страноведческой и социокультурной информации. Этот процесс в контексте обучения иностранному языку базируется на следующем алгоритме и соответствующих когнитивных процессах: проблематизация и выработка собственных вопросов – поиск и ознакомление с достаточным количеством примеров и доказательств, помогающих ответить на вопросы – систематизация собранных примеров и доказательств – определение закономерностей и их интерпретация – вывод правила, выявление значения – контроль понимания, определение корректности и валидности выводов.

Условием реализации принципа активизации в аспекте «Социальные формы взаимодействия» является прежде всего вариативность этих форм и адекватность заявленным целям каждого этапа и шага занятия, что позволяет не только развивать универсальные умения для работы в различных формах социального взаимодействия и повысить эффективность занятия в целом, но стимулировать активность каждого обучающегося и значительно увеличить продолжительность его речевой активности.

Материалы и средства обучения. Определение эффективности основных и вспомогательных средств обучения, в частности, учебника, было и остается в центре научно- методической дискуссии [16]. Для реализации принципа активизации релевантными остаются классические параметры и критерии отбора средств обучения иностранным языкам, стимулирующие речевую и интеллектуальную / когнитивную активность обучающихся, а также затрагивающие их эмоциональную сферу, а именно: содержательная ценность и значимость, соответствие потребностям и возможностям целевой группы обучающихся; коммуникативная направленность упражнений и заданий, и оптимальное сочетание языковой и коммуникативной практики; обеспечение оптимальных условий для самостоятельной работы; оригинальность и аутентичность представленных материалов (текстов, аудио- и видеоматериалов, изображений и пр.); вариативность дидактико-методического инструментария; межкультурный компонент и возможность рефлексии по сходству и различиям в родной и изучаемых культурах; художественное оформление: качество и разнообразие иллюстративного материала.

Важно понимать, что современные студенты – представители поколения, выросшего во времена цифровой революции, что, безусловно, повлияло на формирование их навыков и стратегий работы с информацией.

Они более склонны к визуализации, положительно реагируют на применение в учебном процессе цифровых визуальных и аудиальных средств, на геймификацию, на использование мультиплеерных и многопользовательских игр [17, 18]. Все это также необходимо и важно учитывать не только при отборе материалов и средств обучения, но и в том как организовано учебное пространство, как оборудована и оснащена аудитория, как настроена визуализация в презентации к занятию, как организован и структурирован электронный курс веб-поддержки.

Деятельность преподавателя. Активность обучающихся напрямую зависит и от преподавателя, от его профессиональной компетенции, от его готовности давать обучающимся больше свободы выбора, больше возможностей проявить себя каждому студенту, от его открытости новому и желания понимать, вникать и учитывать особенности и потребности каждого студента, от его владения методами, формами и стратегиями активизации учебно-познавательной деятельности. Именно от профессионализма преподавателя будет зависеть создание на занятии такого микроклимата, который бы формировал у обучающихся уверенность в своих силах, положительные эмоции и ощущение успешности и взаимоподдержки [19].

Основой активности обучающего является формирование его учебной автономии. Это обуславливает изменение формата учебного взаимодействия, обучающегося и обучающего, а также стиль работы преподавателя – консультанта, партнера, помощника. Именно от того, насколько преподаватель готов выполнять такие функции и поддерживать стремление студентов к самостоятельности, будет зависеть активность обучающихся. И не только активность, но и, что еще существеннее, ответственность за свое обучение.

Поменять свой стиль преподавания, формат учебного взаимодействия и обеспечить действительную и действенную индивидуализацию обучения не всегда бывает легко. Многие преподаватели сами обучались в другой образовательной парадигме и иногда не вполне готовы к созданию условий для автономного изучения преподаваемой дисциплины [5; 20]. Однако в контексте целей современного профессионального образования такая трансформация необходима.

На наш взгляд, наиболее приемлемой моделью поведения преподавателя является «активная пассивность». Она проявляется во внешней сдержанности и ограниченном вмешательстве преподавателя в учебно-познавательную деятельность обучающихся, при этом создание оптимальных условий для самостоятельной работы студентов и ознакомление их с различными учебными стратегиями, предоставление им свободы выбора этих стратегий. Преподаватель предвосхищает возможные

сложности и трудности для каждого обучающегося, оперативно реагирует на запросы студентов, предоставляет им необходимые опоры, а также отслеживает достижения каждого обучающегося и при необходимости помогает студенту корректировать и преодолевать трудности [6].

В этой связи интересны результаты исследования молодых авторов – студентов А.Р. Галлямовой и Е.А. Карачевой, подтвердивших, что авторитет и профессиональный опыт, широкие знания предмета были и остаются важными для реализации педагогической деятельности, но вместе с тем современный педагог должен также уметь мотивировать и заинтересовывать студентов, сопереживать и содействовать им, поддерживать взаимодействие и задействовать свой творческий потенциал для активизации и вовлечения студентов в процесс обучения [21].

Заключение. Резюмируя вышесказанное, хочется еще раз подчеркнуть, что принцип активности является одним из ключевых в процессе обучения иноязычному общению в неязыковом вузе. Он предполагает активное участие обучающихся, их заинтересованность и вовлеченность в активную учебно-познавательную деятельность. Активность студентов способствует лучшему усвоению материала, достижению более высоких результатов обучения и повышению уровня мотивации к изучению иностранного языка. Кроме того, такая вовлеченность студентов способствует развитию их критического мышления, аналитических и творческих способностей, т. е. необходимых универсальных компетенций для выполнения более широких учебных задач.

Планирование занятия по модели дидактического анализа и с учетом предлагаемых методических рекомендаций позволяет не только повысить активность обучающихся, но эффективность обучения иноязычному общению в целом. Предлагаемая модель обучения помогает преподавателям системно проектировать занятия и курсы, соответствующие потребностям и интересам обучающихся и учитывающих уровень их целевой коммуникативной компетенции.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Funk Hermann (2010)** Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: Krumm, H.J. et al. (Hrsg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Berlin: de Gruyter. – Pp.939–951.

2. **Риммар А.И.** Модели планирования урока иностранного языка // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : сб. тр. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 марта 2018 г./отв.ред. Е.А.Пригодич. – Минск: Белорусский государственный университет, 2018. – С. 153-156. – ISBN: 978-985-566-554-1 – EDN YSZBZJ.

3. **Лютomsкая И.Л.** Проектное обучение как форма организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку // Вопросы методики

преподавания в вузе. 2023. Том 12. № 3. С. 62–74. DOI: 10.57769/2227-8591.12.3.05– EDN CANUDW.

4. **Подласый И.П.** Семь принципов системного качественного обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elitarium.ru/princip-obuchenie-znaniya-uchashchij-sya-razvitie-teoriya-praktika-zapominanie-ponimanie-nauchnost-sistema-obrazovanie/> (дата обр.: 07.08.2024).

5. **Кругликов В.Н.** Практика применения психолого-педагогических принципов активного обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С. 97–119. – DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07. – EDN GLUQMF.

6. **Плеханова М.В.** Практические аспекты активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку // Язык. Общество. Образование : Сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Томск, 10–12 нояб. 2020 г. / под ред. Ю.В. Кобенко. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2020. – С. 253–257. – ISBN: 978-5-4387-0966-4 – EDN FRQWEL.

7. **Китайгородская Г.А.** Интенсивное обучение иностранным языкам теория и практика. М. : Высшая школа, 2009. – 277 с. – ISBN: 978-5-06-005767-6.

8. **Мамцов Д.А., Саданова В.Н.** Влияние эмоций на результаты обучения // Материалы XI Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум»-2019[Электронный ресурс].URL: <https://scienceforum.ru/2019/section/2018000722>(дата обр.: 07.08.2024).

9. **Мадди С.Р.** Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101. – ISSN: 0205-9592 – EDN HSIHTF.

10. **Bimmel P., Kast B., Neuner G.** Deutschunterricht planen: Langenscheidt, 2011. – ISBN:3468496389, 9783468496387

11. **Сурина В.В.** Педагогические идеи В. Клафки и их влияние на развитие немецкой педагогики : дисс....канд. пед. наук – 13.00.01.– Волгоград, 2014. – 185 с. – EDN NGJNEQ.

12. **Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I.** DLL 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. – Klett-Langenscheidt, 2013. – ISBN: 3126065236, 9783126065238

13. **Галинова Л.Г.** Дидактический анализ Вольфганга Клафки как основа планирования урока // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2022. № 1(39). С. 128–134. – ISSN: 2305-1256 – EDN TSVZCQ.

14. **Ballweg S., Drumm S., Hufeisen B. Klippel J., Pilypaityté L.** DLL 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?, Go ethe-Institut München: Klett-Langenscheidt, 2013. – 198 S.

15. **Гончарова Т.В.** Языковой портфель как альтернативная форма контроля и оценки учебных достижений учащихся на уроках английского языка // Научно-методический электронный журнал "Концепт".2017.№ Т33. С. 9–13. – eISSN: 2304-120X – EDN YMZTGX.

16. **Степанова М.В., Шамов А.Н.** Критерии экспертной оценки учебника по иностранному языку // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 6 (88). С. 86–102. – DOI: 10.24412/2224-0772-2022-88-86-102. – EDN UZHLHI.

17. **Курченкова Е.А., Кочеткова С.Ю.** Особенности мотивации в изучении иностранного языка у студентов поколения Z неязыковых направлений обучения // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 8(134). – DOI 10.23670/IRJ.2023.134.41. – EDN CHICUX.

18. **Курченкова Е.А.** Ожидания студентов поколения Z неязыковых направлений подготовки от занятий по иностранному языку в классическом университете // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5(102). С. 204-207. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-5102-204-207. – EDN STWJXF.

19. **Рахимов М.М.** Дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21). С. 379-382. – EDN YKYNMJ.

20. **Соловова Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М. : АСТ, 2008. – ISBN: 978-5-17-049091-2. – EDN QUCEFR.

21. **Галлямова А.Р., Карачева Е.А.** Профессиональные и личностные качества современного преподавателя иностранного языка как ключевой фактор гуманистического образования // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 1. С. 117–129. DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.08 – EDN FNTYOE.

REFERENCES

1. **Funk Hermann (2010)** Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: Krumm, H.J. et al. (Hrsg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Berlin: de Gruyter. – Pp.939–951.

2. **Риммар А.И.** Модели планирования урока иностранного языка // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : сб. тр. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 марта 2018 г./отв.ред. Е.А.Пригодич. – Минск: Белорусский государственный университет, 2018. – С. 153-156. – ISBN: 978-985-566-554-1 – EDN YSZBZJ.

3. **Liutomskaja I.L.** Project-based foreign language learning as a form of organizing students' out-of-class independent work. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 3. Pp. 62–74. DOI: 10.57769/2227-8591.12.3.05 – EDN CANUDW.

4. **Podlasyj I.P.** Sem' principov sistemnogo kachestvennogo obuchenija [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.elitarium.ru/princip-obuchenie-znaniya-uchashchij-sya-razviti-teoriya-praktika-zapominanie-ponimanie-nauchnost-sistema-obrazovanie/> (data obr.: 07.08.2024).

5. **Kruglikov V.N.** Practice of applying psychological and pedagogical principles of active learning. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. Pp. 97–119. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07 – EDN GLUQMF.

6. **Plehanova M.V.** Prakticheskie aspekty aktivizacii uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti studentov na zanjatijah po inostrannomu jazyku // Jazyk. Obshhestvo. Obrazovanie : Sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Tomsk, 10–12 nojab. 2020 g. / pod red. Ju.V. Kobenko. – Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij politehnicheskij universitet, 2020. – S. 253-257. – ISBN: 978-5-4387-0966-4 – EDN FRQWEL.

7. **Kitajgorodskaja G.A.** Intensivnoe obuchenie inostrannym jazykam teorija i praktika. М. : Vysshaja shkola, 2009. – 277 s. – ISBN: 978-5-06-005767-6.

8. **Mamcov D.A., Sadanova V.N.** Vlijanie jemocij na rezul'taty obuchenija // Materialy XI Mezhdunar. stud. nauch. konf. «Studencheskij nauchnyj forum»-2019[Elektronnyj resurs].URL: <https://scienceforum.ru/2019/section/2018000722>(data obr.: 07.08.2024).

9. **Maddi S.R. (2005)** Smysloobrazovaniye v protsessakh prinyatiya resheniya [Sensemaking in decision-making processes]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 26. No. 6. Pp. 87–101. – ISSN: 0205-9592– EDN HSIHTF.
10. **Bimmel P., Kast B., Neuner G.** *Deutschunterricht planen: Langenscheidt*, 2011. – ISBN:3468496389, 9783468496387
11. **Surina V.V.** *Pedagogicheskie idei V. Klafki i ih vlijanie na razvitie nemeckoj pedagogiki : diss....kand. ped. nauk – 13.00.01.– Volgograd*, 2014. – 185 s. – EDN NGJNEQ.
12. **Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I.** *DLL 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung.* – Klett-Langenscheidt, 2013. – ISBN: 3126065236, 9783126065238
13. **Galinova L.G.** *Didakticheskij analiz Vol'fganga Klafki kak osnova planirovanija uroka // Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova. 2022. № 1(39). S. 128-134.* – ISSN: 2305-1256 – EDN TSVZCQ.
14. **Ballweg S., Drumm S., Hufeisen B. Klippel J., Pilypaityté L.** *DLL 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?, Go ethe-Institut München: Klett-Langenscheidt*, 2013. – 198 S.
15. **Goncharova T.V.** *Jazykovej portfel' kak al'ternativnaja forma kontrolja i ocenki uchebnyh dostizhenij uchashhihsja na urokah anglijskogo jazyka // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept".2017.№ T33. S. 9–13.* – eISSN: 2304-120X – EDN YMZTGX.
16. **Stepanova M.V., Shamov A.N.** *Criteria for foreign language textbook evaluation. Domestic and Foreign Pedagogy. 2022. Vol. 1. No 6 (88). Pp. 86–102.– DOI: 10.24412/2224-0772-2022-88-86-102.* – EDN UZHLHI.
17. **Kurchenkova E.A., Kochetkova S.Ju.** *Osobennosti motivacii v izuchenii inostrannogo jazyka u studentov pokolenija Z nejazykovyh napravlenij obuchenija // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2023. № 8(134).* – DOI 10.23670/IRJ.2023.134.41. – EDN CHICUX.
18. **Kurchenkova E.A.** *Ozhidaniya studentov pokolenija Z nejazykovyh napravlenij podgotovki ot zanjatij po inostrannomu jazyku v klassicheskom universitete // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2023. № 5(102). S. 204-207.* – DOI 10.24412/1991-5497-2023-5102-204-207. – EDN STWJXF.
19. **Rahimov M.M.** *Didakticheskie osnovy aktivizacii uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017. T. 6. № 4(21). S. 379-382.* – EDN YKYNMJ.
20. **Solovova E.N.** *Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Prodvinutyj kurs : posobie dlja studentov pedagogicheskijh vuzov i uchitelej.* – M. : AST, 2008. – ISBN: 978-5-17-049091-2. – EDN QUCEFR.
21. **Galliamova A.R, Karacheva E.A.** *Personal and professional qualities of a modern foreign language teacher as a key factor in humanistic education. Teaching Methodology in Higher Education. 2024. Vol. 13. No 1. Pp. 117–129. DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.08* – EDN FNTYOE.

Статья поступила в редакцию 09.08.2024. Одобрена 10.10.2024. Принята 26.12.2024.

Received 09.08.2024. Approved 10.10.2024. Accepted 26.12.2024.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Научная статья

УДК 378.33

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.08

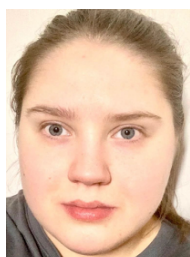
М. А. Шеманаева, А. И. Яковлева

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАЯВКИ НА ГРАНТ



ШЕМАНАЕВА Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент; Институт иностранных языков; Петрозаводский государственный университет; пр. Ленина, 33, Петрозаводск, 185910, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9334-7066; ORCID: 0000-0002-2847-4000. indy2002@mail.ru

SHEMANAEVA Maria A. – Petrozavodsk State University; 33, Lenina pr., Petrozavodsk, 192238, Russia. ORCID: 0000-0002-2847-4000. indy2002@mail.ru



ЯКОВЛЕВА Анастасия Ильична – студент; Петрозаводский государственный университет; пр. Ленина, 33, Петрозаводск, 185910, Россия. SPIN-код РИНЦ: 3524-4411; ORCID: 000-0009-0005-2866-353X. anast.yakovl@yandex.ru

YAKOVLEVA Anastasia I. – Petrozavodsk State University; 33, Lenina pr., Petrozavodsk, 192238, Russia. ORCID: 000-0009-0005-2866-353X. anast.yakovl@yandex.ru

Аннотация. Описан опыт студенческого научного коллектива по разработке проекта исследования для заявки на грант Главы Республики Карелия. В статье представлена специфика региона, которая оказывает негативное влияние на мотивацию к изучению английского языка в районных школах. Описана методологическая основа разработанного грантового проекта «По Карелии с иностранцами», ориентированного на исследование существующей в мировой лингводидактике концепции преподавания английского языка как языка международного общения. В результате проведенного анкетирования участников проекта – учителей, школьников и иностранных студентов Петрозаводского государственного университета – выявлена необходимость формирования глобальной межкультурной компетентности путем включения в современные учебно-методические комплексы (УМК) по английскому языку не только традиционных материалов о культуре англоязычных стран и о своей родной культуре, но также и сведений о культурах регионов (Индия, Китай и т.д.), представленных в процессе интернационализации образования в РФ. Анализ ответов респондентов целевой аудитории подтвердил, что английский является языком международного общения, а используемые УМК не соответствуют требованиям, предъявляемым исследователями к материалам для обучения английскому языку как языку международного общения. Выявлено, что в участии в проекте заинтересованы более 90% учителей английского языка и иностранных студентов и примерно 70% обучающихся в районных школах Республики Карелия.

Ключевые слова: АНГЛИЙСКИЙ КАК ЯЗЫК МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ, ГРАНТЫ ГЛАВЫ РЕСПУБЛИКИ КАРЕЛИЯ, МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Для цитирования: Шеманаева М. А., Яковлева А. И. Организация научно-исследовательской деятельности студентов педагогических направлений подготовки в рамках формирования заявки на грант // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. С. 118–130. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.08

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.08

ORGANIZING RESEARCH ACTIVITIES FOR STUDENTS IN PEDAGOGICAL TRAINING PROGRAMS THROUGH GRANT PROPOSALS

Abstract. The article describes the experience of a student research group in developing a research project for a grant application to the Head of the Republic of Karelia. It presents the specifics of the region, which negatively affect motivation to learn English in rural schools. The project is based on the following approaches: teaching English as a foreign language, a productive approach, and the potential of a foreign language as an academic discipline to develop universal competencies, particularly intercultural competence. To confirm the principles developed during the theoretical foundation of the project, a questionnaire was created for the target groups of the project (English teachers in the districts of Karelia, students in grades 9-11 from rural schools in Karelia, and international students studying at Petrozavodsk State University). The analysis of the responses confirmed that English is considered a language of international communication by all target groups, and the educational materials used do not meet the requirements set by researchers for teaching English as a language of international communication. More than 90% of English teachers and international students, and approximately 70% of students from rural schools in the Republic of Karelia expressed interest in participating in the project.

Keywords: ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE, EIL, GRANTS OF THE HEAD OF THE REPUBLIC OF KARELIA, INTERCULTURAL COMPETENCE, STUDENTS SCIENTIFIC RESEARCH

For citation: Shemanaeva M. A., Yakovleva A. I. Organizing research activities for students in pedagogical training programs through grant proposals. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 4. P. 118–130. DOI: 10.57769/2227-8591.13.4.08

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024.

Введение. Грантовая поддержка научных исследований появилась с Указом Президента РФ № 426 (от 27 апреля 1992 г), с тех пор появлялись

различные фонды и возможности грантовых заявок. Грантовая поддержка научных исследований создана с целью стимулировать развитие науки и техники и апробирована во многих странах мира.

Одной из грантовых возможностей для Республики Карелия являются гранты Главы Республики Карелия. Необходимо отметить, что Республика Карелия является достаточно малонаселенным регионом Российской Федерации с плотностью населения 38 чел. на кв. км. Частично это обусловлено тем фактом, что практически половина территории относится к Арктической зоне РФ. Большая часть населения Республики сосредоточена в г. Петрозаводске, где проживает более половины населения. Низкая плотность населения и преобладание маленьких городов и поселков в структуре населенных пунктов приводят к низкой конкурентоспособности выпускников школ региона и низкой мотивации к изучению английского языка. В рамках программы «Гранты Главы Республики Карелия» нашим студенческим коллективом была подана грантовая заявка с целью повысить интерес обучающихся к изучению английского языка, развить межкультурную компетенцию у обучающихся школ региона и вовлечь иностранных студентов, обучающихся в Петрозаводском государственном университете (ПетрГУ), в социально - образовательную среду региона.

Целью статьи является описание методологической основы разработанного грантового проекта «По Карелии с иностранцами», ориентированного на исследование существующей в мировой лингводидактике концепции преподавания английского языка как языка международного общения.

Методы исследования: анкетирование учителей, школьников и иностранных студентов, анализ полученных количественных и качественных данных о составе современных учебно-методических комплексов (УМК) по английскому языку.

Актуальность исследования объясняется тем, что авторы акцентируют необходимость формирования глобальной межкультурной компетентности при обучении английскому как языку международного общения и предлагают для этого включать в современные УМК по английскому языку не только традиционные материалы о культуре англоязычных стран, а также материалы о своей родной культуре и культурах регионов, представленных в процессе интернационализации образования в РФ.

Студенческий коллектив под руководством научного руководителя разработал проект аналитического исследования нескольких подходов к обучению иностранному языку: обучение английскому как языку международного общения (English as International Language: EIL); концепция продуктивной иноязычной деятельности; взаимосвязанное обучение языку и

культуре с целью формирования национально-культурной идентичности и межкультурной компетенции. Приоритетные для данного исследования подходы представлены на Рис.1.



Рис. 1. Методологическая основа проекта «По Карелии с иностранцами»

Fig.1. Methodological basis of the project «In Karelia with foreigners»

Рассмотрим каждый из подходов и обоснуем их выбор. Обучение английскому как языку как языку международного общения (EIL). Преподавание иностранного языка является динамичным процессом, который неизменно претерпевает различные изменения. Методика преподавания иностранного языка реагирует как на изменяющийся рынок труда, требования работодателей, исследования в области педагогики и психологии, культурологические исследования. Современная ситуация оказывает достаточно серьезное влияние и на преподавание иностранных языков на всех уровнях образования. Можно выделить следующие достаточно явные тенденции.

Нам представляется, что сегодня мы являемся свидетелями постепенного сдвига в преподавании английского языка как иностранного (English as a Foreign Language, EFL) к преподаванию английского языка как языка международного общения (English as an International Language) или английского как языка посредника, *лингва франка* (English as a Lingua Franca) В сегодняшних социально-экономических и политических условиях можно говорить о смене направления интернационализации образования в РФ. Согласно статистике, большая часть обменных программ нацелена на такие страны как Индия и Китай и количество студентов из этих стран, получающих образование в России, постоянно увеличивается даже в региональных университетах. Так, например, в Петрозаводском государственном университете Республики Карелия на данный момент обучаются 788 иностранных студентов из 40 стран с преобладанием студентов из Индии, которые составляют более 80% иностранного контингента.

Для того, чтобы убедиться в наличии указанной тенденции превалирования научного интереса к английскому как языку

международного общения (English as International Language: EIL), мы провели интернет-поиск по ключевым словам указанных категорий английского языка в таких известных информационных базах данных как Academia.edu, Google scholar и Cyberleninka. Поиск по базам научных статей показал следующие результаты, приведенные в Таблице 1.

Таблица 1.

Результаты поиска по ключевым словам

Table 1.

Key word search results

	Academia.edu	Google scholar	Cyberleninka
English as a foreign language	99,587	3 700 000	24316
English as an International language	30,378	4 870 000	21723
English as a Global Language	107,497	4 620 000	7829
English as a Lingva Franca	91,417	509 000	21
Global Englishes	14	189 000	238

Анализ результатов показывает, что концепция английского как иностранного языка на сегодняшний день вызывает несколько меньший интерес исследователей в мире, чем концепция английского языка как языка международного общения.

Обучение английскому языку как иностранному и обучение английскому как языку международного общения имеют определенные различия. Такие исследователи как Galloway N., Rose H., и Galloway, N. отмечают, что преподавание английского языка как иностранного и английского как языка международного общения отличаются такими элементами как осознание вариативности и перенос внимания от британского / американского английского к другим вариантам [1, 2]. Шеманаева М.А. отмечает значимость курса «межкультурная коммуникация» как интегральной части обучения английскому языку как языку международного общения, т.к. межкультурная коммуникация основана на осознании культурных сходств и различий [3]. Fang F., Ren W. подчеркивают недостаточную осведомленность обучающихся о вариантах английского языка [4]. З.Г. Прошина отмечает, что смена акцента на преподавание английского языка как языка международного общения означает «концептуальную перестройку в преподавании английского языка и находит все большую реализацию в образовательных системах мира» [5].

Концептуальная перестройка заключается в осознании и принятии вариативности английского языка, выполняющего роль посредника для носителей разных языков и культур; отход от ориентации на британский и американский варианты как прескриптивные и единственно верные; растущую значимость теоретических и практических аспектов межкультурной коммуникации с целью понимания межкультурных

различий; способность и готовность выражать родную культуру на английском языке как языке международного общения [5].

Продуктивность деятельности. Вслед за концепцией продуктивного иноязычного образования А.В. Рубцовой мы полагаем, что иноязычная деятельность должна носить продуктивный характер. Именно продуктивность деятельности позволяет обучающимся на всех уровнях образования овладеть иностранным языком и создать «личностный речевой продукт» [6].

А.В. Рубцова, Н.И. Алмазова, Ю.В. Еремин описывают опыт использования продуктивного подхода в иноязычном образовании с точки зрения социокультурной педагогической инноватики [7]. Авторы делают вывод о том, что продуктивный подход может представлять собой инновационный компонент иноязычного образования.

Национально-культурная идентичность и межкультурная компетенция. Концепция формирования национально-культурной идентичности лежит в основе развития межкультурной компетенции. Этнокультурная и национальная идентичность, согласно исследованиям Schwartz S. J., Montgomery M. J., Briones E., являются основой уверенности, национальной стабильности и единства нации [8]. В свою очередь, «Белая книга по межкультурному диалогу» Совета Европы⁶ определяет идентичность как основу для формирования общества. Идея о формировании культурной идентичности средствами иностранного языка отражена и в исследованиях Waechter N. [9] и Zhao R., Lu D [10]. Еще более широкое использование иностранного языка в формировании личности предлагает О.Д. Медведева, которая в своем исследовании констатирует, что иностранный язык может формировать целую группу академических навыков (soft skills), среди которых автор выделяет навыки межкультурной коммуникации, профессионально-коммуникативные, социоконструктивные и функционально-технологические навыки [11].

Такое широкое видение потенциала иностранного языка как учебной дисциплины соотносится с идеями Е.В. Борзовой и М.А. Шеманаевой о том, что иностранный язык как учебный предмет предлагает широкие возможности для достижения интегрированных образовательных результатов, в том числе развития универсальных компетенций, например, межкультурной компетенции [12]. В целом, описанные концепции укладываются в метапредметный подход, описанный в работе О.А. Бакиевой, С.И. Мокроусова и О.А. Поповой [13].

⁶ White Paper on Intercultural Dialogue. – Council of Europe, 2008. – URL: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Необходимо отметить, что проблема подбора социокультурных материалов для обучения ЕИЛ и развития межкультурной компетенции является актуальной и вызывает интерес исследователей во всем мире. Согласно исследованию И.А. Вылегжаниной, формирование глобальной межкультурной компетентности при обучении английскому как языку международного общения необходимо начинать еще в школе [14]. Исследования Е.В. Борзовой и М.А. Шеманаевой показывают, что 87,6% преподавателей согласны, что формирование межкультурной компетенции требует специальных материалов и заданий [12]. Это стало еще одной предпосылкой для разработки проекта «По Карелии с иностранцами». М. Victor [15], описывая требования к учебным материалам для обучения английскому как языку международного общения, выделяет 3 уровня культуры, которые должны быть равнозначно представлены в УМК (Рис. 2).



Рис. 2. Требования к содержанию учебных материалов М. Виктор

Fig. 2. Coursebook material requirement by M. Victor

При этом анализ УМК как англоязычных издательств [16], так и региональных УМК, используемых в Турции и Иране показал, что ни один из анализируемых УМК не соответствует данным требованиям. В УМК англоязычных издательств преобладали материалы о культуре англоязычных стран, отсутствовали материалы и региональных культурах и были недостаточно представлены материалы о глобальной культуре [17]. К таким же заключениям пришли и исследователи Dolgunsöz, E., & Yiğit, M.A. при анализе УМК, используемых для обучения английскому языку в Турции и Иране.

Анализ УМК «Английский в фокусе 9 класс» также показал, что он ориентирован в первую очередь на культуру англоязычных стран, а материалы о родной культуре практически отсутствуют. Исходя из необходимости поиска дополнительных материалов о глобальной/мировой культуре в ходе разработки проекта было принято решение разработать видеоматериалы (5-12 минутные видео) и методические разработки и рекомендации для учителей английского языка РК. Видеоматериалы, где

иностранные студенты Петрозаводского государственного университета рассказывают о культуре своих стран и сравнивают свою культуру с культурой России и Республики Карелия, могут использоваться как дополнение к УМК в аудиторной работе и/или для организации самостоятельной работы обучающихся 9-11 классов. Социокультурная и межкультурная направленность видеоматериалов позволит компенсировать недостаток информации о региональной и мировой культуре в УМК.

Метод. Основываясь на методологической базе исследования, был разработан опросник для учителей английского языка регионов Республики Карелия, обучающихся 9-11 классов Республики Карелия и иностранных студентов Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ). На основе опросника было проведено первичное анкетирование, которое было нацелено на подтверждение следующих положений: английский язык сегодня является языком международного общения; в УМК недостаточно представлены материалы о мировой культуре и необходима разработка дополнительных материалов с целью эффективного развития межкультурной компетенции; целевая аудитория проекта (учителя английского языка Республики Карелия, обучающиеся 9-11 классов, иностранные студенты, обучающиеся в ПетрГУ) заинтересованы в участии в разработанном проекте.

В анкетировании приняли участие 62 учителя районов Республики Карелия (не Петрозаводска), 118 обучающихся 9-11 классов районов Республики Карелия (не Петрозаводска), 93 иностранных студента ПетрГУ. Ответы на вопросы с количественными показателями были обчислены в процентном соотношении, а ответы на вопросы с открытыми вариантами ответов были представлены в виде облака тэгов, где размер шрифта зависит от частотности выбранных ответов. Облако тэгов представлено ниже на Рис. 3:

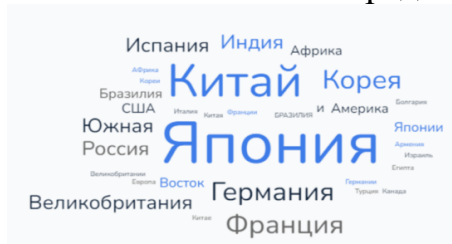


Рис 3. Облако тэгов

Fig. 3. Tag cloud

Результаты и обсуждение. Согласно результатам анкетирования, 97% учителей английского языка, 90% обучающихся 9-11 классов и 100% иностранных студентов считают, что английский язык сегодня это, в первую очередь язык международного общения, что подтверждает мнение Galloway N., Rose H. об изменении доминантной роли английского языка в

мировом сообществе. Ответы на вопрос об использовании английского языка в реальной жизни показали следующее (Таблица 2):

Таблица 2.

Опыт применения английского языка в реальной жизни

Table 2.

English use experience in real life

Ответы на вопрос	Учителя АЯ	Обучающиеся
Да, с представителем англоязычных стран (США, Великобритания, Канада, Австралия)	16%	8%
Да, с представителями других стран	42%	24%
Да, с представителем англоязычных и неанглоязычных стран	26%	8%
Нет	16%	60%

Анализ ответов подтверждает, что английский язык используется большинством учителей английского языка как язык международного общения, а большинство обучающихся 9-11 классов Республики Карелия не имеют опыта межкультурного общения.

Ответы на вопросы учителям английского языка о количестве материалов об англоязычной, региональной и глобальной культурах, представленных в используемых УМК представлены в Таблице 3.

Таблица 3.

Количество материалов об англоязычной, региональной и глобальной культурах в используемых УМК

Table 3.

Quantities of English-speaking, global and regional culture materials in the coursebooks used

Тематика материалов	Достаточно	Недостаточно	Почти нет
Материалы об англоязычной культуре	81%	19%	0%
Материалы о России	35%	62%	3%
Материалы и мировой культуре	23%	32%	45%

Соотношение количества материалов о мировой/англоязычной/региональной культурах, по мнению учителей английского языка, не позволяет использовать УМК для полноценного развития межкультурной компетенции. Тенденция преобладания материалов о культуре англоязычных стран, отмеченная в исследованиях Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. C. и Dolgunsöz, E., & Yiğit, M.A. наглядно прослеживается и в УМК, используемых в школах районов Республики Карелия.

Результаты опроса о культурах, которые интересны обучающимся 9-11 классов показали, что особый интерес обучающихся вызывают такие

страны как Китай, Корея, Индия, Бразилия. Также среди ответов встречались упоминания других стран Востока и Африки. Учителя английского языка выделили такие страны, как Китай, США, страны Азии. Как обучающиеся 9-11 классов, так и учителя английского языка проявляют интерес к англоязычным странам и к странам Европы, при этом наибольший интерес у обучающихся вызывают такие страны как Китай, Япония и Корея.

С целью определения содержания видеоуроков, в опросники был включен вопрос о различных аспектах культуры, интересных для учителей и обучающихся. Полученные результаты представлены в Таблице 4.

Таблица 4.

Элементы содержания видео-уроков

Table 4.

Video-lesson content components

Тематика видеоматериалов	Учителя	Обучающиеся	Иностранные студенты
Характер местных жителей и их поведение	84%	54%	67%
Достопримечательности	78%	54%	54%
Традиционная еда	71%	57%	65%
Традиционные праздники	65%	57%	78%
Стереотипы об этой стране	55%	47%	34%
Язык этой страны (фразы приветствия и прощания)	42%	54%	67%
Традиционная одежда	42%	43%	35%
Мнения представителей страны о России	39%	57%	78%

Анализ данных показывает, что различные элементы социокультурного контекста вызывают одинаковый уровень заинтересованности у обучающихся (43% - 57%). Учителя английского языка демонстрируют больший диапазон мнений, с преобладанием интереса к социокультурному контексту и культурной специфике, но достаточно низким (39%) по сравнению с обучающимися (57%) уровнем заинтересованности в мнении иностранных студентов о России.

Последний вопрос о заинтересованности в участии в проекте показал, что 90% учителей английского языка готовы пригласить иностранных студентов ПетрГУ на свои уроки, 98% учителей заинтересованы в получении видео-материалов и методической разработки для использования на уроках английского языка. При этом 67% обучающихся выразили готовность участвовать в уроке английского языка с иностранными студентами, 24% не уверены, а 9% не готовы. Опрос иностранных студентов показал, что 91%

опрошенных готовы участвовать в создании видео-материалов и поездке в регион Республики Карелия для участия в уроках английского языка.

Заключение. В ходе подготовки проекта и подачи грантовой заявки студенческий коллектив подтвердил следующие положения: английский язык сегодня рассматривается большинством учителей и обучающихся как язык международного общения; УМК, используемые в школах региона, не соответствуют требованиям, предъявляемым к материалам для обучения английскому языку как языку международного общения; необходимы дополнительные материалы для обучения английскому языку как языку международного общения; целевая аудитория проекта (учителя английского языка Республики Карелия, обучающиеся 9-11 классов, иностранные студенты, обучающиеся в ПетрГУ) заинтересованы в участии в разработанном проекте. Также были определены социокультурные компоненты, которые вызывают наибольший интерес у учителей английского языка и обучающихся.

По мнению участников студенческого научного коллектива участие в разработке проекта позволило им глубже рассмотреть различные аспекты методики преподавания иностранных языков, разработать анкету и апробировать использование таких методов исследования, как анкетирование, анализ полученных количественных и качественных данных.

Исследования, описанные в данной работе, были проведены в рамках реализации Программы поддержки НИОКР студентов, аспирантов и лиц, имеющих ученую степень, финансируемой Правительством Республики Карелия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Galloway N., Rose H.** Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*. 2018. Vol. 72. No 1. Pp. 3–14. – DOI: 10.1093/elt/ccx010 – ISSN: 0951-0893eISSN: 1477-4526.
2. **Rose H., McKinley J., Galloway N.** Global Englishes and language teaching: A review of pedagogical research. *Language Teaching*. 2021. Vol. 54. No 2. Pp. 157-189. – DOI: 10.1017/s0261444820000518. – EDN ZKTL SZ.
3. **Шеманаева М.А.** Развитие национально-культурной идентичности и патриотизма как результат обучения иностранному языку и межкультурной коммуникации // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2024. № 4. С. 86-101. – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11045. – EDN CLODOE.
4. **Fang F. (Gabriel), Ren W.** Developing Students' Awareness of Global Englishes. *ELT Journal*. 2018. Vol.72.No 4. Pp. 384–394. – DOI: 10.1093/elt/ccy012. – ISSN: 0951-0893eISSN: 1477-4526.
5. **Прошина З.Г.** Eil или EFL? Изменение буквы, или новая концепция языкового образования? // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 171-186. –ISSN: 2074-1588 – EDN XSUAAX.
6. **Рубцова А.В.** Принципы построения конструктивно-функциональной модели овладения продуктивной иноязычной текстовой деятельностью // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 68. С. 124-132. –ISSN: 1992-6464 – EDN JTYEPN.

7. **Рубцова А.В., Алмазова Н.И., Еремин Ю.В.** Социокультурная педагогическая инноватика: продуктивный подход в иноязычном образовании // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2020. № 1. С. 2812. – eISSN: 1997-8588 – EDN IWTZBJ.

8. **Schwartz S.J., Montgomery M.J., Briones E.** The role of identity in acculturation among immigrant people: theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development*. 2006. Vol. 49. Pp.1-30. DOI: 10.1159/000090300–ISSN: 0018-716XeISSN: 1423-0054.

9. **Waechter N.** Introduction to the construction and the interplay of European, national and ethnic identities in Central and Eastern Europe. *Identities*. 2016. Vol.23. No 6. Pp. 630-647. – DOI: 10.1080/1070289X.2015.1059343.

10. **Zhao R., Lu D.** Repertoire construction for critical Cross-cultural literacy of English majors: based on the research paradigm of systemic functional linguistics. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol.13. P. 906175. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.906175. – eISSN: 1664-1078.

11. **Медведева О.Д.** Анализ реализации академических навыков (soft skills) в системе иноязычного образования в высшей школе // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 3. С. 67-76. – DOI: 10.15293/1813-4718.2103.07. – EDN ТАМТИМ.

12. **Борзова Е.В., Шеманаева М.А.** Взаимосвязанное развитие межкультурной компетенции и гибких навыков с помощью заданий в иноязычном образовании в университете // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 307-319. – DOI: 10.32744/pse.2022.4.18. – eISSN: 2307-2334 – EDN HBBFAN.

13. **Бакиева О.А., Мокроусов С.И., Попова О.А.** Метапредметный подход в новых образовательных стратегиях // Человек. Культура. Образование. 2020. № 4(38). С. 167-180. – DOI: 10.34130/2233-1277-2020-4-167. – EDN SSRTCUCU.

14. **Вылегжанина И.А.** Формирование глобальной межкультурной компетентности обучающихся в системе "школа – колледж – вуз" // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2023. № 1. С.82-99. – DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11006. – EDN TTCVZZ.

15. **Victor M.** Learning English in Gabon: The question of cultural content. *Language, Culture and Curriculum*. 1999. Vol. 12. No 1. Pp. 23-30. – DOI: 10.1080/07908319908666566. –ISSN: 0790-8318eISSN: 1747-7573.

16. **Shin J., Eslami Z.R., Chen W.C. (2011).** Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 24. No 3. Pp.253-268. – DOI: 10.1080/07908318.2011.614694.

17. **Dolgunsöz E., Yiğit M.A.** A Cross-National Investigation of Cultural Representations in Iranian and Turkish ELT Coursebooks. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature, and Culture*. 2022. Vol.7. No 2. Pp. 206-219. – DOI: 10.35974/acuity.v7i2.2780.

REFERENCES

1. **Galloway N., Rose H.** Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*. 2018. Vol. 72. No 1. Pp. 3–14. –DOI: 10.1093/elt/ccx010 – ISSN: 0951-0893eISSN: 1477-4526.

2. **Rose H., McKinley J., Galloway N.** Global Englishes and language teaching: A review of pedagogical research. *Language Teaching*. 2021. Vol. 54. No 2. Pp. 157-189. – DOI: 10.1017/s0261444820000518. – EDN ZKTL SZ.

3. **Shemanaeva M.A.** Razvitie nacional'no-kul'turnoj identichnosti i patriotizma kak rezul'tat obuchenija inostrannomu jazyku i mezhkul'turnoj kommunikacii // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept". 2024. № 4. S. 86-101. – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11045. – EDN CLODOE.

4. **Fang F. (Gabriel), Ren W.** Developing Students' Awareness of Global Englishes. *ELT Journal*. 2018. Vol.72.No 4. Pp. 384–394. – DOI: 10.1093/elt/ccy012. – ISSN: 0951-0893eISSN: 1477-4526.

5. **Proshina Z.G.** Eil ili EFL? Izmenenie bukvy, ili novaja koncepcija jazykovogo obrazovanija? // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja komunikacija*. 2016. № 4. S. 171-186. – ISSN: 2074-1588 – EDN XSUAAX.

6. **Rubtsova A.V.** Constructional principles of structurally-functional model of productive foreign textual activity mastering. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2008. No 68. Pp. 124-132. – ISSN: 1992-6464.

7. **Rubtsova A.V., Almazova N.I., Eremin Y.V.** Sociocultural pedagogical innovation: productive approach in foreign languages education. *The Emissia.Offline Letters*. 2020. No 1. P. 2812. – eISSN: 1997-8588 – EDN IWTZBJ.

8. **Schwartz S.J., Montgomery M.J., Briones E.** The role of identity in acculturation among immigrant people: theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development*. 2006. Vol. 49. Pp.1-30. DOI: 10.1159/000090300–ISSN: 0018-716XeISSN: 1423-0054.

9. **Waechter N.** Introduction to the construction and the interplay of European, national and ethnic identities in Central and Eastern Europe. *Identities*. 2016. Vol.23. No 6. Pp. 630-647. – DOI: 10.1080/1070289X.2015.1059343.

10. **Zhao R., Lu D.** Repertoire construction for critical Cross-cultural literacy of English majors: based on the research paradigm of systemic functional linguistics. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol.13. R. 906175. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.906175. – eISSN: 1664-1078

11. **Medvedeva O.D.** Analiz realizacii akademicheskikh navykov (soft skills) v sisteme inojazychnogo obrazovanija v vysshej shkole // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021. № 3. S. 67-76. – DOI: 10.15293/1813-4718.2103.07. – EDN TAMTIM.

12. **Borzova E.V., Shemanaeva M.A. (2022).** Interconnected development of intercultural competence and soft skills through tasks in foreign language education at a university. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*. Vol. 58. No 4. Pp. 307-319. – DOI 10.32744/pse.2022.4.18. – eISSN: 2307-2334 – EDN HBBFAN.

13. **Bakieva O.A., Mokrousov S.I., Popova O.A.** Metasubject Approach in New Educational Strategies. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2020. No 4(38). Pp.167-180. – DOI: 10.34130/2233-1277-2020-4-167. – EDN SSRTCUC.

14. **Vylegzhanina I.A.** Formirovanie global'noj mezhkul'turnoj kompetentnosti obuchajushhihsja v sisteme "shkola – kolledzh – vuz" // *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*. 2023. № 1. S.82-99.–DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11006. – EDN TTCVZZ.

15. **Victor M.** Learning English in Gabon: The question of cultural content. *Language, Culture and Curriculum*. 1999. Vol. 12. No 1. Pp. 23-30. – DOI: 10.1080/07908319908666566. – ISSN: 0790-8318eISSN: 1747-7573.

16. **Shin J., Eslami Z.R., Chen W.C. (2011).** Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 24. No 3. Pp.253-268. – DOI: 10.1080/07908318.2011.614694.

17. **Dolgunsöz E., Yiğit M.A.** A Cross-National Investigation of Cultural Representations in Iranian and Turkish ELT Coursebooks. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature, and Culture*. 2022. Vol.7. No 2. Pp. 206-219. – DOI: 10.35974/acuity.v7i2.2780.

Статья поступила в редакцию 18.10.2024. Одобрена 20.12.2024. Принята 26.12.2024.

Received 18.10.2024. Approved 20.12.2024. Accepted 26.12.2024.

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

Акупова Виктория Владимировна

старший преподаватель Высшей школы лингвистики и педагогики; Гуманитарный Институт,

Ферсман Наталия Геннадиевна

кандидат педагогических наук, доцент; Гуманитарный Институт,

Землинская Татьяна Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы международных отношений; Гуманитарный Институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия

АНАЛИЗ ОШИБОК МАШИННОГО ПЕРЕВОДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Чичерина Наталья Васильевна

доктор педагогических наук, директор, Гуманитарный Институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия

Паршина Татьяна Вячеславовна

старший преподаватель; Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова; Санкт-Петербург, Россия

ТЕЗАУРУС ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Краснощекова Софья Викторовна

кандидат филологических наук, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики; Санкт-Петербургский государственный университет; г. Санкт-Петербург, Россия

Шаламова Дарья Денисовна

студентка, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский государственный университет; г. Санкт-Петербург, Россия

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

IN THE NEXT ISSUE

Akupova Viktoria V., Fersman Natalia G., Zemlinskaya Tatiana Ye.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia

ANALYSIS OF MACHINE TRANSLATION ERRORS AS MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN LINGUISTS

Chicherina Natalia V., Parshina Tatiana V.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia

Admiral S.O. Makarov State University of Marine and River Fleet; St. Petersburg, Russia

THESAURUS OF LANGUAGE PERSONALITY IN THE STRUCTURE OF MODERN SPECIALIST'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Krasnoshchekova Sofia V., Shalamova Darya D.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia

PROJECT BASED LEARNING IN THE FRAMEWORK OF TEACHING SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH TO FOREIGN STUDENTS OF ENGINEERING AND TECHNOLOGY

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 года выпускается 4 раза в год.

Журнал имеет официальную регистрацию в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018. В системе «Международной стандартной нумерации сериальных изданий» (International standard serial numbering) ему присвоен 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>, на сайте Российской государственной библиотеки (РГБ) <https://www.rsl.ru>, 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.

Более подробная информация о журнале и архив всех его выпусков размещаются на сайте <https://tmhe.spbstu.ru>

Публикация научных статей для всех авторов **бесплатна**, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования.

Всем российским авторам необходимо предоставить **Экспертное заключение** на статью о возможности ее открытого опубликования. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

«ВМП» является научным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании.

Журнал включен в **Перечень** ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям **5.8.2.** Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки) **5.8.7.** Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), где ему **присвоена категория К-2.**

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым, аспирантам и соискателям, а также всем, заинтересованным в обсуждении современных педагогических идей и практик обучения в высшей школе.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, текст должен начинаться с Введения и Актуальности темы, формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего решения 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» – должен стремиться к 85%.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика профессионального образования;
- Информатизация образования;
- Межкультурная и межъязыковая коммуникация;
- Лингводидактический форум;
- Вузовская практика;
- Научный дебют;
- Международные конференции;
- 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 А4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 (пятнадцати)**. Рекомендуемый объем списка источников **для обзорных статей – не менее 50 источников**. По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков. Названия (подписи) к рисункам и таблицам должны быть указаны на двух языках (на русском и на английском).

Для статей рубрик «Вузовская практика» и «Научный дебют» возможен меньший объем статьи (6–7 стр.), с учетом приведенных на двух языках (на русском и на английском) авторских данных, аннотации, ключевых слов, и списка источников. Список источников должен иметь порядка 10 (десяти) научных источников; цитируемые источники должны быть датированы XXI веком (2000 годы).

2. Авторы должны придерживаться следующей обобщенной структуры статьи: вводная часть (0,5–1 стр., актуальность, существующие проблемы); основная часть (постановка и описание задачи, изложение и суть основных результатов); заключительная часть (0,5–1 стр., предложения, 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 основными требованиями ГОСТ Р 7.0.7–2021 «СТАТЬИ В ЖУРНАЛАХ И СБОРНИКАХ. Издательское оформление» и приведенной структурой:

- **УДК** указывается в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);
- **DOI** (Digital Object Identifier – цифровой идентификатор объекта): присваивает редакция;
- **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языке) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы, почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные данные (телефоны, e-mail); SPIN-код РИНЦ и ORCID ID авторов;

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на сайте организации;

При написании адреса на английском языке необходимо следовать англоязычным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома улица, город почтовый индекс, страна;

Необходимо указывать полное официальное название организации, без сокращений или аббревиатур; аббревиатура организации может быть указана после ее полного названия;

Если в названии организации есть название города, в адресных данных необходимо указывать город;

– **фото автора(ов) статьи** (минимальное разрешение – 300 dpi (формат.jpeg 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 нежелательно использовать аббревиатуру и формулы;

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языке): 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 нее 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 языке). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются запятыми;

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;

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 источников** на русском языке/кириллице/на языке первоисточника должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5–2008. «Библиографическая ссылка. Общие

требования и правила составления». Принято указывать наименование цитируемого источника на языке оригинала.

Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка источников. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же».

– **References**. Статьи, написанные на русском языке/ на кириллице, помимо списка источников, на русском языке/на кириллице/ на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список источников – **References**. Русскоязычные источники, а также источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации.

Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. При загрузке статьи через Электронную редакцию транслитерация производится автоматически.

Статьи без пристатейных списков источников 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 данные списки включаются только источники, использованные при подготовке статьи.

Самоцитирование: ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, **таких ссылок в общем списке источников не должно быть более 5%.**

Список источников – 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 требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями условия! Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.

РАССМОТРЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ

Предоставление всех материалов осуществляется посредством загрузки файлов в электронном виде и заполнения специальных полей на сайте Электронной редакции (<https://journals.spbstu.ru>), в которой автору необходимо зарегистрироваться.

Обращаем особое внимание на важность подачи статьи отдельным файлом, содержащим только текст статьи.

После регистрации в системе **Электронной редакции** автоматически формируется персональный профиль автора, через который необходимо загрузить статью в меню «Мои статьи». Все взаимодействие с редактором и рецензентами происходит через Электронную редакцию в поле «Обсуждение».

В случае соответствия статьи всем требованиям, редактор назначает одного или более научных рецензентов. Рецензирование в журнале «одностороннее слепое», то есть автору неизвестна личность рецензента, а рецензент знает, кто автор.

Рецензирование осуществляют как члены редколлегии, так и приглашенные рецензенты.

В случае получения отрицательной рецензии редактор может назначить дополнительного рецензента. Второй рецензент назначается и при неоднозначно определяемой тематике статьи (междисциплинарном исследовании).

При получении отрицательной рецензии на статью от двух рецензентов дальнейшее ее рассмотрение прекращается.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи; в случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Помимо статьи автору необходимо предоставить сопроводительные документы к ней: **Экспертное заключение** о возможности опубликования материалов в открытой печати и подписанный **Лицензионный договор**. Оформление обоих документов осуществляется **после принятия статьи к опубликованию**

В случае принятия статьи к опубликованию с автором заключается Лицензионный договор.

Каждому автору бесплатно предоставляется один авторский экземпляр журнала с его опубликованной статьей.

Адрес редакции:

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

тел. 8 (812) 297-71-43; e-mail: voprosoy_metodiki@spbstu.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024

Научное издание

Журнал

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Том 13. № 4. 2024

Учредитель и издатель – 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

Над выпуском работали:

Попова Нина Васильевна,
Манцерова Ирина Викторовна, Одинокая Мария Александровна.

Тел. редакции: 8 (812) 297-71-43.

Электронный адрес редакции: voprosy_metodiki@spbstu.ru

Дизайн обложки: *Румянцева Е. П.*
Компьютерная верстка: *Одинокая М. А.*

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 27.12.2024. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 16,04 Тираж 500 Заказ № 0880

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.

Scientific journal

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION
Vol. 13. No 4. 2024

Founder and Publisher: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

*The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor):
Registration Certificate number is PI № FS 77 – 72908*

Editorial office:

*Popova Nina V.,
Mantcerova Irina V., Odinokaya Maria A.*

Phone: 8 (812) 297-71-43.

The Editorial address: Polytekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru

Cover design: *Rumiantseva Ekaterina P.*
The computer layout: *Odinokaya Maria A.*

Signed for printing 27.12.2024. Format 60×84 1/8.

*Printed with the final camera-ready, provided by the editorial board,
published in the Publishing House of the Polytechnic University,
29, Polytekhnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia*