

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 12. № 2. 2023



**ПОЛИТЕХ-ПРЕСС**  
Санкт-Петербургский  
политехнический университет  
Петра Великого

Санкт-Петербург  
2023

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

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>, 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).

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);

**КОРЯКОВЦЕВА 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. Калашникова; 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](mailto:voprosy_metodiki@spbstu.ru)

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

---

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

---

---

---

# TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

---

---

Volume 12. No 2. 2023



**POLYTECH-PRESS**

Peter the Great  
St. Petersburg Polytechnic  
University

Saint Petersburg  
2023

# 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: Polytekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia  
e-mail: [voprosy\\_metodiki@spbstu.ru](mailto:voprosy_metodiki@spbstu.ru)

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Розанова Я. В.</b> ЭВОЛЮЦИЯ МАГИСТРАТУРЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНДИКАТОРЫ И ЦИФРЫ .....	8
<b>Клочихин В. В.</b> МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛОКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	24
<b>Александрова Д. С., Варламова В. Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛЕКСИКОЛОГИЯ» .....	37
<b>Степанова М. М., Котляр Ю. В.</b> ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКА-ЛОКАЛИЗАТОРА ВИДЕОИГР В ВУЗЕ .....	51

### ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Мурунов С. С.</b> ТИПОЛОГИЯ ЦИФРОВЫХ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	67
--	----

### ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Ануфриева Т. Н.</b> РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНЫХ И НАДПРЕДМЕТНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	87
<b>Сотникова М. С.</b> ДИСКУССИОННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....	102

### НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

<b>Березина П. С.</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОГНИТИВНЫХ И УЧЕБНЫХ СТИЛЕЙ И ИХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ .....	114
--	-----

### ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ. ПЕРСОНАЛИИ

<b>Харламенко И. В.</b> ЦИФРОВЫЕ СЛЕДЫ ПРОФЕССОРА С. В. ТИТОВОЙ .....	124
--	-----

В следующем выпуске .....	140
---------------------------	-----

## CONTENTS

### THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Rozanova Yanah V.</b> EVOLUTION OF MASTER'S PROGRAMME IN HIGHER EDUCATION SYSTEM: NUMERICAL INDICATORS .....	8
<b>Klochikhin Vitaliy V.</b> METHODOLOGICAL MODEL OF TEACHING COLLOCATIONAL COMPETENCE BASED ON CORPORA .....	24
<b>Aleksandrova Daria S., Varlamova Vera N.</b> FORMATION OF COGNITIVE AND INFORMATIONAL COMPETENCES IN STUDENTS IN THE COURSE OF "LEXICOLOGY" DISCIPLINE .....	37
<b>Stepanova Maria M., Kotlyar Yuriy V.</b> UNIVERCITY TRAINING FOR VIDEO GAMES LOCALIZATION EXPERTS: AN OULOOK .....	51

### INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

<b>Murunov Sergey S.</b> TYPOLOGY OF DIGITAL PROBLEM-SOLVING TASKS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES .....	67
---	----

### HIGHER EDUCATION PRACTICE

<b>Anufrieva Tatyana N.</b> DEVELOPMENT OF HARD AND SOFT SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING .....	87
<b>Sotnikova Marina S.</b> DISCUSSION METHODS IN ORGANIZING GROUP WORK OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS .....	102

### SCIENTIFIC DEBUT

<b>Berezina Polina S.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF COGNITIVE AND LEARNING STYLES AND THEIR IMPLEMENTATION IN TEACHING .....	114
--	-----

### HIGHER EDUCATION PRACTICE

<b>Kharlamenko Inna V.</b> PROFESSOR S. V. TITOVA'S DIGITAL TRACES .....	124
---	-----

In the next Issue .....	140
-------------------------	-----

# Теория и методика профессионального образования

---

Theory and methodology of  
professional education

Научная статья  
УДК 378.22:316.422  
DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.01

*Я. В. Розанова*

## ЭВОЛЮЦИЯ МАГИСТРАТУРЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНДИКАТОРЫ И ЦИФРЫ



**РОЗАНОВА Яна Викторовна** – старший преподаватель, аспирант, Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Пр. Ленина, 30, Томск, 634050, Россия. SPIN-код РИНЦ: 6838-5920; ORCID: 0000-0002-0442-4180, ioannastar@list.ru

**ROZANOVA Yanah V.** – National Research Tomsk Polytechnic University. 30 Lenina Ave., Tomsk, 634050, Russia. ORCID: 0000-0002-0442-4180, ioannastar@list.ru

**Аннотация.** В статье исследуется магистратура как институт высшего профессионального образования. Краткий исторический экскурс развития магистратуры в России позволил проследить, как менялась концепция магистратуры, ее цели и задачи, и что послужило причиной этих изменений. Цель исследования – выявить тенденции развития современной магистратуры российского университета; отследить соответствие заявленным целям и полученным результатам; определить на теоретическом уровне «пробелы» в организации и содержании обучения на основе опросов студентов, преподавателей, руководителей магистерских программ и работодателей; предложить возможные пути улучшения текущей ситуации. Материалами для сравнительного и статистического анализов послужили Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), статистические сборники, опросы участников образовательного процесса. В качестве выводов предложены некоторые меры, которые, по мнению автора, позволяют скорректировать работу по модернизации программ магистратуры и улучшить качество организации обучения в целом. Основные рекомендации данной работы заключаются в проведении предварительных диагностических процедур для поступающих в магистратуру; привлечении работодателей в качестве экспертов, повышении качества образовательного процесса за счет практического и исследовательского компонентов.

**Ключевые слова:** ИСТОРИЯ МАГИСТРАТУРЫ, РАЗВИТИЕ МАГИСТРАТУРЫ, ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, МОТИВЫ И МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ, ПОЗИЦИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ, МНОГОУРОВНЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

---

**Для цитирования:** Розанова Я. В. Эволюция магистратуры в системе высшего профессионального образования: индикаторы и цифры // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 8–23. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.01

---

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.01

## EVOLUTION OF MASTER'S PROGRAMME IN HIGHER EDUCATION SYSTEM: NUMERICAL INDICATORS

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of Master's degree programmes as an institution of higher professional education. A brief historical overview of the 2nd level of tertiary education development in Russia made it possible to trace how the concept of master's programme, its goals and objectives have changed, and what caused these changes. The purpose of our study is to determine the development trends in the modern programmes in Russian university; to track compliance with the stated goals and the results obtained; to determine, at the theoretical level, "gaps" in the organization and content of training drawing on surveys of students, teachers, heads of master's programmes and employers; to suggest possible ways for improvement of the current situation. The materials used to study the concept of the master's programme as the second stage of multilevel training and its current trends are as follows: the Federal State Educational Standards, statistical collections of the data "Education in Numbers". The empirical foundation of the study was formed on the basis of local reports of the heads of master's educational programmes, as well as a survey of students in undergraduate and graduate programmes in order to determine their motives for continuing their education in the magistracy after the bachelor's degree. In conclusion, there have been proposed some measures, which, according to the author, allow to customize the work on modernization of master's programmes and education in general. The major recommendations are: organization of preliminary diagnostic procedures for applicants to Master's degree programmes; engagement of employers as experts that will strengthen the practical value of the educational process; multi-variability of organizational forms of education to improve the quality of the educational process and, as a result, to keep graduate students from withdrawal.

**Keywords:** HISTORY OF MASTER'S DEGREE PROGRAMMES IN RUSSIA, DEVELOPMENT OF MASTER'S PROGRAMMES, TERTIARY EDUCATION, STUDENTS' MOTIVES AND MOTIVATION FOR ENROLLMENT, EMPLOYERS' POSITION, MULTI-LAYER EDUCATION, RESEARCH COMPETENCE

---

**For citation:** Rozanova Ya. V. Evolution of Master's Programme in Higher Education System: numerical indicators. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 2. P. 8–23. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.01

---

*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, 2023.

**Введение.** История формирования магистратуры в России как второй ступени в многоуровневой подготовке российского образования, начинается с XVII века. При этом, массовый переход российских вузов на уровневую систему обучения восходит к началу XXI века и соотносится с подписанием Болонской Конвенции, которая была инициирована европейскими странами с целью создания единого мирового образовательного пространства и обеспечения согласованности мировых систем высшего образования относительно нормативных требований – признания квалификаций специалистов. Данная

реформа оценивалась многими экспертами высшего образования, как важная и необходимая тенденция развития, позволяющая усилить интеграцию научных областей и, как следствие, расширить взаимодействие научных школ в мировом научно-образовательном пространстве.

Несмотря на изменения мирового научно-технологического уклада под воздействием политических и экономических кризисов, магистратура в системе высшего образования России остается второй ступенью обучения. Цели магистратуры по-прежнему обусловлены потребностью общества в высококвалифицированных кадрах, способных осуществлять, в том числе, научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, решать профессионально-практические, управленческие и аналитические задачи.

Четкость концепции, в свою очередь, не является следствием четкости выбранных организационных форм и содержания обучения. Отсюда, согласно статистическим данным, в частности, отчетам руководителей магистерских программ (на примере Томского политехнического университета, ТПУ) наблюдается заметное снижение популярности института магистратуры среди поступающих, что выражается в показателе, определяющим количество закончивших магистратуру, который варьируется от 30 до 40% от поступивших. Кроме того, данные ежегодного статистического сборника «Образование в цифрах», публикуемого при участии университета «Высшая школа экономики», подтверждают вышеобозначенную тенденцию. В частности, из 536,2 тысяч человек, поступивших в 2019 г. на программы магистратуры в Российские вузы [1 : 52], всего 176.4 тысячи человек в 2021 г. получили диплом магистра [2 : 66]. Данные показатели свидетельствуют о потере контингента среди студентов магистрантов на 65% и это средний показатель по стране.

**Целью** нашего исследования является определение тенденций развития современной магистратуры российского университета. Для этого необходимо отследить соответствие заявленных целей обучения и полученных результатов; определить на теоретическом уровне «пробелы» в организации и содержании обучения на основе опросов студентов, преподавателей, руководителей магистерских программ и работодателей; предложить возможные пути улучшения текущей ситуации.

Для достижения поставленной цели будут рассмотрены:

(1) исторический экскурс развития магистратуры, как института высшего профессионального образования;

(2) современное понимание концепции «магистратура» в российских университетах;

(3) нормативные документы, регламентирующие образовательный процесс магистратуры;

(4) потребности университетов, работодателей и студентов на современном этапе технологического развития общества.

**Основная часть. Исторический экскурс развития магистратуры в России.** Магистратура в России как институт высшего профессионального образования, имеет давнюю историю, истоки которой в XVII–XVIII веках. Магистратура рассматривалась как институт подготовки ученых, которые были бы способны нести свое знание в массы через педагогическую деятельность. Как отмечает Г. Кричевский, от магистров требовалось «познание предметов подробное, сопровождаемое не только сведениями о происхождении и изменении разных учений, входящих в состав главных наук, но также исследованием и отчетливой оценкой всех переворотов, довершенное собственным, достаточно обдуманым и основательно соображенным воззрением» [3 : 19]. В действительности, основной целью обучения магистранта в дореволюционный период виделась подготовка высокообразованного университетского преподавателя, ведущего собственные исследования и имеющего глубокие познания в определенной отрасли научного знания. В исторических документах отмечается, что «ученые будут науки производить, публично обучать молодых людей и готовить их к наставнической деятельности для того, чтобы они передавали другим первые фундаменты всех наук» [4 : 159].

Однако к началу 30-х годов XX века степень магистра была упразднена. Подобное решение было обусловлено социальными реформами, затронувшими высшую школу, изменив устройство государственных высших учебных заведений. Переориентация подготовки специалистов происходила с уклоном на прикладные специальности из-за стремительного развития промышленного производства.

Становление современного института магистратуры соотносится с периодом конца XX века, когда первые магистерские отделения после длительного перерыва были открыты в ряде российских вузов. С принятием «Временного положения о многоуровневой структуре высшего образования в РФ» в некоторых российских вузах появились такие направления подготовки магистров как: «Управление бизнесом» (Нижегородский государственный университет); «Экономика» (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова); «Менеджмент» (Государственный университет управления).

Следует отметить, что восстановление магистратуры в начале 90-х гг. XX века было в значительной степени экспериментом, потому как четкие концепции и проработанные нормативные основы данной подготовки отсутствовали. При сохранении такого понятия как «специалитет» (пять лет обучения), институт магистратуры имел достаточно размытый контур компетенций, что делало его непонятным для абитуриентов и работодателей.

Тем не менее, в начале XXI века происходит понимание необходимости трансформации высшего образования, продиктованное процессами внешней

политики государства, что выражалось в построении свободного общества с учетом норм международного права; в создании во внешнем пространстве условий для экономического роста; в организации совместных научно-исследовательских проектов с ведущими научно-образовательными школами [5 : 91]. Кроме того, опыт исторического прошлого магистратуры, точнее ее отмены из-за несоответствия запросам на кадры того времени, доказывал необходимость более точного проектирования магистерских программ с учетом вызовов современного мира.

Только с появлением Болонского соглашения магистратура как ступень обучения начала набирать популярность и демонстрировать свои преимущества для студентов и выгоды для работодателей. Шестилетнее обучение в рамках двухступенчатой системы 4+2 имеет явные преимущества. Во-первых, студент выпускается с двумя дипломами. Во-вторых, магистратура позволяет сменить специализацию и получить знания по другому профилю, если студент, обучаясь в бакалавриате, решил сменить специализацию и осуществить надстройку необходимых компетенций. Специалист, который учится 5 лет, имеет возможность получить только второе высшее образование. Этот процесс занимает намного больше времени. И, в-третьих, диплом студента магистра признается во всем мире (специалитет требует подтверждения квалификации), что существенно облегчает профессиональную мобильность и процессы технологической интеграции. Более того, «интеграция России в единое образовательное и научное пространство предоставила возможность специалистам обмениваться опытом, информацией, выступая на международных конференциях, публикуя результаты своих исследований в международных изданиях, принимая участие в различных международных проектах и грантах для проведения научных исследований в зарубежных странах» [6 : 221].

Отсюда, цель современной магистратуры – это создание основ для профессиональной мобильности специалистов и интеграции научных областей за счет формирования ключевых исследовательских и научно-педагогических компетенций.

Следует отметить, что после подписания Болонской Конвенции в 2007 г. Федеральным законом РФ был установлен нормативный срок обучения для получения степеней университета. Он составил для бакалавра 4 года, для магистра 2 года. Таким образом, система высшего профессионального образования в России имеет модель 4+2 или 5 лет обучения (специалитет). При этом, несмотря на то, что модель 4+2 является доминирующей, на современном этапе реорганизаций в системе высшего образования данная тенденция и практика подвергаются дискуссиям [7]. В частности, некоторые эксперты в сфере образования, в том числе министр образования России Валерий Фальков, считают, что обучение в магистратуре в течение года, может

выглядеть более привлекательным для субъектов образовательного процесса. Фальков отметил, что «магистратура не является продолжением основного образования, это углубленные специализированные знания». <sup>1</sup> Министр подчеркнул, что на текущем этапе в России магистратура не будет считаться продолжением основного высшего образования (бакалавриат или специалитет). Однако дискуссии по данному вопросу продолжают [8].

Преимущества идеи магистратуры состоят в том, что выпускник бакалавриата, как готовый специалист в определенной области знаний, имеет возможность получить новые знания из смежных областей или сменить фокус профессиональных знаний, что делает его квалификацию шире и значимее. Тем не менее, вопрос совмещения обучения с началом профессиональной карьеры не всегда приветствуется работодателями, что, как следствие, является причиной отказа студентов от обучения в пользу получения или сохранения рабочего места. Данный тезис находит подтверждение в исследовании о «взаимозависимости таких аспектов как социально-экономическое положение студента и его успеваемость при обучении в магистратуре» [9 : 215].

Дискуссии о сроках, формах организации и содержании обучения уже привели (в некоторых вузах) к реализации инициативы по сокращению сроков обучения в магистратуре до одного года<sup>2</sup>. По мнению инициативных групп, подобная гибкость образовательных программ видится перспективной и эффективной, как для выпускников, так и для самих университетов и работодателей.

Для того, чтобы проследить текущую ситуацию по реализации концепции магистерского образования, примем в качестве ключевых факторов следующие: (1) мотивы студентов, поступающих в магистратуру, (2) тенденции по развитию траекторий магистерского обучения в университетах, (3) позиции работодателей к квалификации «магистр», (4) причины незавершения обучения в магистратуре.

**Методы и материалы.** Источниками для исследования концепции института современной магистратуры и современных тенденций ее развития послужили ФГОС (федеральные государственные образовательные стандарты) всех поколений – ГОС ВПО, ФГОС ВПО, ФГОС ВО 3+, ФГОС ВО 3++<sup>3</sup>. Эмпирическая база исследования формировалась на основе краткого статистического сборника «Образование в цифрах», локальных отчетов

1 Официальное периодическое издание // Известия [Электронный ресурс]: новость от 08.03.2023. URL: <https://iz.ru/1480435/2023-03-08/glava-minobrnauki-nazval-dostatochnym-obuchenie-v-magistrature-v-techenie-goda> (дата обращения 30.03.2023).

2 Официальное периодическое издание // Аргументы и Факты: еженед. интернет-изд. 2022. № 6. URL: [https://tomsk.aif.ru/edu/putin\\_podderzhal\\_reshenie\\_rekatora\\_tpu\\_sokratit\\_srok\\_obucheniya\\_v\\_magistrature](https://tomsk.aif.ru/edu/putin_podderzhal_reshenie_rekatora_tpu_sokratit_srok_obucheniya_v_magistrature) (дата обращения 30.11.2022).

3 Портал государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25> (дата обращения 25.11.2022).

руководителей образовательных программ магистратуры, а также анкетирования обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры на предмет определения их мотивов к продолжению образования в магистратуре после бакалавриата. Данные по определению мотивов поступления студентов в магистратуру были заимствованы из опроса, проведенного в рамках проекта «Возрождение российской магистратуры» Высшей школы экономики совместно с Благотворительным Фондом В. Потанина [10]. Степень удовлетворенности студентов обучением в магистратуре определялась на основе опроса (анкеты Google doc).

**Результаты и обсуждение.** Представим и дадим характеристику полученным результатам. Результаты опроса по выявлению мотивации студентов для поступления в магистратуру представлены на Рис. 1. Они показывают, что выбор студентов в большей степени продиктован их амбициями в получении профессиональных знаний и компетенций, позволяющих рассчитывать на карьерный рост и высокую заработную плату. В меньшей степени «на входе» студентов интересует отсрочка от армии и предоставление общежития, что подтверждает сделанный выше вывод о том, что магистратура изначально рассматривается студентами, как возможность для получения дополнительных знаний и профессионального роста.

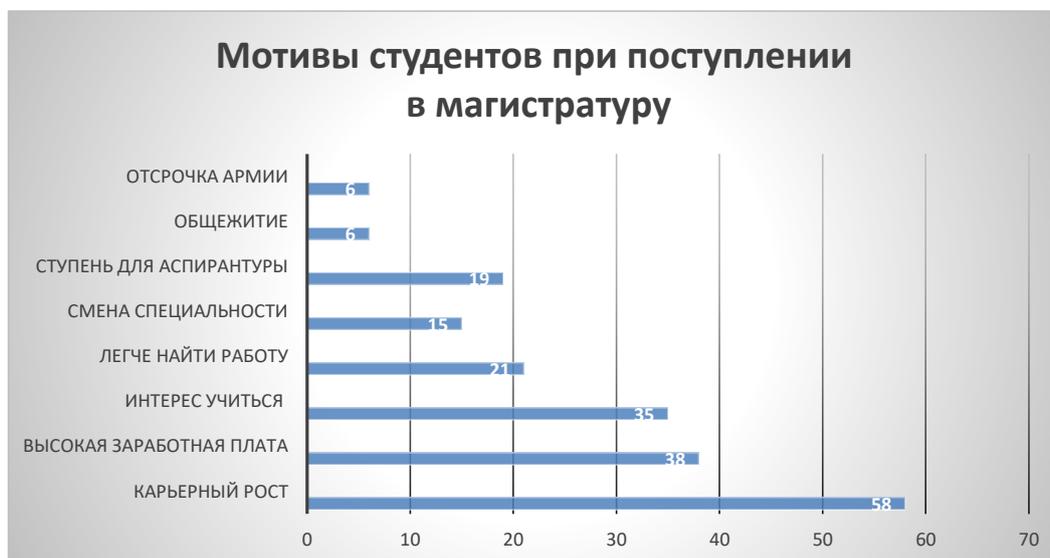


Рис. 1. Мотивы студентов при поступлении в магистратуру  
Fig. 1. Students' motives for enrolment in Master's degree programs

Согласно этому же статистическому анализу, можно сделать вывод о том, что популярность магистратуры в российских университетах растет, так же как и увеличивается количество образовательных программ второй ступени обучения. Так, в 2014–2015 гг. количество обучающихся составляло 227 тысяч человек и к 2018–2019 гг. число студентов выросло до 536,2 тысячи человек. Стремительный рост числа поступающих и фактор мотивации – желание получить больше возможностей для карьерного роста – может объясняться распространенным заблуждением, что магистратура многими позиционируется как второе высшее образование, которое возможно получить бесплатно и всего за 2 года [11]. При этом, более 80% обучающихся продолжают обучение в магистратуре в том же образовательном учреждении, где учились прежде, а также «обучение на второй ступени видится студентам как необходимое продолжение бакалавриата по модели специалиста» [12 : 61].

Безусловно, ежегодно увеличивающееся число образовательных программ магистратуры показывает тенденции университетов на расширение образовательных направлений, создание вариативности образовательных траекторий, стремление к формированию и развитию научных школ. При этом преждевременно будет утверждать о степени готовности самих университетов к разработке нового содержания обучения и его реализации. Встает вопрос – может ли количество перейти в качество? Способен ли профессорско-преподавательский состав университетов за год нарастить научно-педагогический потенциал, который бы предлагал новый современный уровень содержания научных областей и новые технологии преподавания?

Для того, чтобы ответить на этот вопрос необходимо провести масштабные исследования, включающие не только экспертизу учебных материалов, форм организации, методов и средств обучения, но и опросы студентов и преподавателей на предмет их удовлетворенности качеством работы учебного заведения и качеством предоставляемых образовательных услуг. Мы отдаем себе отчет в том, что масштабность такого исследования определяется не только количеством респондентов, но и соотношениями между общей удовлетворенностью и, например, уровнем успеваемости студентов, уровнем их вовлеченности в учебный процесс, а также социально-экономическим уровнем их жизни. В рамках данной работы такие исследования не проводились. В качестве общего уровня удовлетворенности студентов обучением в магистратуре, представим данные опроса студентов магистрантов ТПУ первого и второго годов обучения (направлений 27.04.05 «Инноватика», 27.04.04 «Управление в технических системах», 38.04.02 «Менеджмент»), Рис. 2. В опросе приняли участие 78 студентов.



Рис. 2. Степень удовлетворенности студентов обучением в магистратуре

Fig. 2. Students' satisfaction level of studying at Master's degree program

Как видно из диаграммы, показатель степени удовлетворенности существенно выше диаметрально противоположного ответа, что, так или иначе, свидетельствует о достаточно высоком качестве обучения. При этом, показатель «сомневающийся» и тех, кто скорее недоволен является дополнительным подтверждением того, что некоторая модернизация содержания и методов обучения все же необходима.

Перейдем к рассмотрению позиции, обозначенной нами как задача (3) – позиция работодателей относительно квалификации «магистр». Анализ позиции работодателя был построен на данных сайта HeadHunter на основе требований к вакансиям по запросу «PR-менеджер», «экономист», «юрист», «программист», «HR-менеджер». Почти все вакансии содержали требование высшего образования, но ни в одной не уточнялось, что компания не рассматривает специалиста со степенью «бакалавр» и только в нескольких вакансиях указывалось, что предпочтительней магистр. Мы обратились к мнению профессионалов в сфере HR, а также использовали данные опросов Центра карьерного роста Российского нового университета, РосНОУ<sup>4</sup>. Приведем в качестве примеров несколько мнений.

*Мнение 1: Степень для нас не главное. Мы в первую очередь смотрим на потенциал и способности молодых специалистов. Еще крайне важна мотивация, а название степени в дипломе – второстепенно. Более того, мы приветствуем, когда дипломированные бакалавры не стремятся сразу*

4 Портал Российского нового университета [Электронный ресурс]. URL [https://archive.rosnou.ru/useful/bakalavr\\_or\\_specialt/?version\\_for\\_print=1](https://archive.rosnou.ru/useful/bakalavr_or_specialt/?version_for_print=1) (дата обращения 31.03.2023).

*поступать в магистратуру, хотя на опыте проверить, насколько выбранная профессиональная область интересна. Тогда у человека появляется шанс сделать более обдуманый выбор.*

Мнение 2: *Наше мнение по Вашему вопросу таково: необходимо учитывать то, что при обучении в магистратуре потенциальный работник будет иметь право на предоставление учебного отпуска (в период сессии, сдачи государственных экзаменов и защиты диплома). Данные обстоятельства могут быть отнесены к возможным «ограничениям», в связи с тем, что не все организации могут позволить себе отсутствие работника на рабочем месте достаточно длительное время. Тем не менее, мы считаем, что все же решающим фактором при приеме на работу это не является.*

Как видно из мнений работодателей, степень потенциального сотрудника не имеет для них особого значения, а в некоторых случаях, совмещение работы и обучения рассматривается, как препятствие или ограничение, потому что отсутствие сотрудника на рабочем месте в период творческого отпуска – это всегда необходимость поиска замены и выделения дополнительного ресурса.

В дополнение к представленному выше тезису, приведем данные опроса работодателей, проводимого в 2021 г. Санкт-Петербургским государственным электротехническим университетом «ЛЭТИ». В опросе участвовали 63 компании, большая часть из которых имеет численность штата более 500 человек. Анализ опроса показал, часть работодателей (51%) предпочитают нанимать выпускников со степенью магистра, однако 13% согласны на специалистов со степенью бакалавра и 36% – не придают значения конкретной образовательной ступени. Таким образом, можно сделать вывод, что степень магистра, а это 51% против 49%, особого значения для работодателя не имеет.

Зачастую, совмещение обучения и трудовой занятости представляет обременение для работодателей. В соответствии с социологическим опросом, проведенным по регионам, 77,6% магистрантов совмещают учебу с работой<sup>5</sup>. При этом, работодатель напрямую не заинтересован, сотрудник – имеет повышенную нагрузку и риск потери рабочего места. Данный факт может являться весомой причиной низкого процента незавершения студентами обучения в магистратуре. К тому же, если обратиться к законодательству, то в подпункте «б» пункта 2 части 3 статьи 12 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что программы бакалавриата относятся к образовательным программам высшего образования. Формулировки «неполное высшее», «базовое высшее» и так далее в законе отсутствуют. Бакалавриат является полноценным высшим образованием.

---

<sup>5</sup> Портал Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина) // Анализ востребованности молодых специалистов на основе опроса работодателей [Электронный ресурс]. Санкт-Петербург, 2021. 24 с. URL: <https://etu.ru/assets/files/ru/urcos/rezultaty-oprosa-rabotodatelej-2021.pdf> (дата обращения 01.04.2023).

С точки зрения национальной рамки квалификаций, бакалавр находится на шестом уровне, и на 7-9 управленческих уровнях российской квалификационной модели выпускники бакалавриата оказываются недостаточно востребованными. Управленческие этажи для них закрыты. Если квалификационные справочники раньше не разделяли уровни высшего образования, то действующие на сегодня две тысячи с лишним профессиональных стандартов четко разделяют профессиональные возможности людей с бакалавриатом и с магистратурой [13].

Некоторым исключением являются должности гражданской службы, где кандидату необходима степень магистра как минимальный уровень профессионального образования. В данной сфере на уровне работодателя (государства) существуют должности, на которые назначают только специалиста или магистра (таблица 1).

Таблица 1.

**Уровни профессионального образования для гражданской службы**

Table 1.

**Professional levels of education for civil services**

<b>Категория и группа должностей гражданской службы</b>	<b>Уровень профессионального образования</b>
1. «Руководители» высшей, главной и ведущей групп должностей гражданской службы. 2. «Помощники (советники)» высшей, главной и ведущей групп должностей гражданской службы. 3. «Специалисты» высшей, главной и ведущей групп должностей.	Высшее образование – специалитет, магистратура
1. «Специалисты» старшей группы должностей. 2. «Обеспечивающие специалисты» главной и ведущей групп должностей.	Высшее образование – бакалавриат

В попытке проследить разницу между квалификациями бакалавр и магистр, мы обратились к ряду регламентирующих документов, в частности ФГОС ВПО 3++. Нам удалось выявить высокую схожесть содержания универсальных компетенций, как основных результатов обучения, между двумя выбранными ступенями. Основное отличие заключается в уровне теоретических знаний, участие в исследовательской и проектной работе за счет повышенного количества часов на практики у магистрантов.

Уклон в научную составляющую и повышение значимости исследовательской деятельности прослеживается также в итоговых требованиях,

предъявляемых к выпускнику магистратуры, что выражается в написании магистерской диссертации. Слово «диссертация» указывает на уровень, который соответствует готовности к ведению научно-исследовательской работы и педагогической деятельности. В этой связи, актуализируется проблемное обучение, подразумевающее «использование нестандартных способов решения поставленных задач, поиск решений через анализ подобных ситуаций, развивающих творческие способности обучающихся, интеллектуальную, личностную и социальную активности» [14 : 55].

Согласно вышесказанному, содержание регламентирующих документов полностью соответствует установленной концепции магистратуры и отвечает ее целям и задачам. Однако на практике, по мнению руководителей образовательных программ и преподавателей, происходит разрыв в ожиданиях студентов – желание получить более современные и углубленные знания в профессии не реализуется в полной мере за счет большого внимания к научной составляющей. В большинстве случаев практика заменяется самостоятельной работой, нацеленной на поиск, анализ, обработку информации. Тесная связь с работодателями не всегда учтена в образовательном процессе, потому что реальное производство нацелено на разработку продукта и применение готовых практических навыков, отсюда такие невысокие показатели – лишь 40% магистерских диссертаций осуществлялись под руководством представителей с производства и, соответственно, имели более высокую практическую значимость. Следовательно, для повышения качества образовательного процесса целесообразно не только осуществлять своевременную профориентацию абитуриентов, но и «реализацию научно-исследовательской работы магистрантов совместно с профильными организациями, совершенствованием содержания процесса обучения в магистратуре» [15 : 183].

Таким образом, студенты, поступающие в магистратуру, нацелены на получение углубленных практических знаний и навыков, что подтверждается опросом о мотивах поступления. В то же время программы магистратуры, содержание обучения нацелены в большей степени на развитие научно-исследовательских компетенций. Данный разрыв свидетельствует скорее о неверной интерпретации целей магистратуры студентами, которые изначально не имеют намерений заниматься научно-педагогической деятельностью, отсюда могут возникать чувства неудовлетворенности, а, следовательно, потеря интереса к обучению. В данном контексте также можно говорить о слабой связи университетов с реальными потребностями производственных компаний, что существенным образом ослабляет практическую направленность получаемых студентами знаний и снижает возможности перспективного трудоустройства, начала профессиональной карьеры на стадии работы над магистерской диссертацией.

**Выводы.** Анализ текущей ситуации в системе высшего профессионального образования на уровне магистратуры показал, что (1) концепция магистратуры, ее идея и цель полностью соответствует потребностям времени, а именно, запросам современного общества и технологического уклада. Общество, стремящееся к развитию, должно заблаговременно вкладывать средства в развитие научно-исследовательского сектора и готовить материальный и человеческий ресурс, способный сделать это развитие устойчивым и прогрессивным. Основная проблема магистратуры на сегодняшний день заключается (2) в неблагоприятной статистике, которая складывается из числа поступивших и числа закончивших магистратуру. При этом (3) данная статистика вытекает из разрыва между ожиданиями студентов и содержанием обучения, а также (4) необходимости и вместе с тем возможности начать профессиональную карьеру, что делает это совмещение решающим фактором отказа от дальнейшего обучения. Кроме того, (5) работодатель не определяет в требованиях четкого различия между двумя квалификациями – бакалавр и магистр – что является также дополнительным фактором для студентов не продолжать обучение на второй ступени образования. С потерей контингента студентов университет теряет будущий квалифицированный преподавательский штат, а научные области – будущих ученых.

В качестве предложений по улучшению качества работы института магистратуры можно предложить следующее: (1) качественно проводить набор желающих обучаться в магистратуре, с проведением предварительной диагностики по их мотивам и ожиданиям; (2) повысить практическую составляющую в программах подготовки магистрантов за счет усиления взаимодействия с производственным сектором и научно-исследовательскими школами университета. При этом важным аспектом являются критерии оценивания эффективности механизмов внедрения подобных практико-ориентированных образовательных программ, которые должны быть «четкими, прозрачными и точно измеряемыми».

Для регулирования потребностей контингента студентов в качестве форматов обучения предлагаются: обучение онлайн и оффлайн, а также гибридное обучение, такие треки как: (1) проектный (индивидуализированный формат обучения в магистратуре, когда каждый студент под руководством опытного ментора работает над реальным проектом и составляет для этого персональную траекторию обучения), (2) научно-академический (подготовка к научной карьере, педагогической деятельности), (3) исследовательский (работа в научных лаборатории, центрах). Временные рамки могут быть изменены в соответствии с выбранным форматом, например, 4+1, 4+2, 3+2, что подразумевает, помимо действующего, укороченные траектории обучения в бакалавриате и магистратуре.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Бондаренко Н. В., Гохберг Л. М., Ковалева Н. В., Кузнецова В. И., Озерова О. К., Саутина Е. В., Шугаль Н. Б.** Образование в цифрах 2019: краткий статистический сборник. – М. : НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с. – ISBN 978-5-7598-1993-6. – DOI 10.17323/978-5-7598-1993-6. – EDN JLPGGK.
2. **Гохберг Л. М., Кузьмичева Л. Б., Озерова О. К., Сутырина Т. А., Шкалева Е. В., Шугаль Н. Б.** Образование в цифрах 2022: краткий статистический сборник. – М. : НИУ ВШЭ, 2022. – 132 с. – ISBN 978-5-7598-2694-1. – DOI 10.17323/978-5-7598-2694-1. – EDN DLWMSO.
3. **Лебедева Л. И.** Исторические предпосылки создания отечественной магистратуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. № 1(14). С. 91–95. – ISSN: 1815-9044– EDN HSLRZV.
4. **Савельев А. Я., Момот А. И., Хотеев В. Ф.** Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 г. / под ред. В.Г. Кинелева. – М.: НИИВО, 1995. 342 с. – ISBN 5-900882-01-2.
5. **Семенов В. С., Гранов В. Д., Наумова Т. В.** Россия в начале XXI века: новый курс. – М.: ИФ РАН, 2005. 197 с. – ISBN 5-9540-0017-4.
6. **Краснощекова Г. А.** Реализация интегрированного дополнительного профессионального образования // Язык и культура. 2020. № 49. С. 219–230. – DOI 10.17223/19996195/49/14. – EDN PXJHTD.
7. **Тхагапсоев Х. Г., Яхутлов М. М.** Расставаясь, обрести: к ориентирам "пост-болонского" развития вузовского образования в России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 44–55. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-10-44-55. – EDN CPNDEI.
8. **Константинова Л. В., Петров А. М., Штыхно Д. А.** Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 9–24. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24. – EDN YKXBVY.
9. **Chies L., Graziosi G., Pauli F.** The Impact of the Bologna Process on Graduation: New Evidence from Italy. *Research in Higher Education*. 2019. Vol. 60, No. 2. P. 203–218. – DOI 10.1007/s11162-018-9512-4. – EDN OUCFWH.
10. Состояние, проблемы и перспективы развития магистратуры в новых условиях 2020 года: Аналитический доклад // Благотворительный фонд Владимира Потанина. Национальный фонд подготовки кадров. Агентство мониторинга и национального развития «Терра Курс» [Электронный ресурс]. URL. <http://www.novayamagistratura.ntf.ru/node/104> (дата обращения: 12.04.2023).
11. **Стукалова И. Б.** Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы // Современное образование. 2018. № 3. С. 1–8. – DOI 10.25136/2409-8736.2018.3.26892. – EDN WZJHJY.
12. **Денисов А. Р., Воробьева И. А.** Анализ тенденций восприятия магистратуры как самостоятельного института на основе опросов студентов и преподавателей организаций высшего образования // Информационные системы и технологии: вопросы теории и практики : Материалы II Всеросс. науч.-практ. конф., Кострома, 30 марта 2019 г. – Кострома: Костромской государственный университет, 2020. – С. 55–62. – ISBN: 978-5-8285-1071-9– EDN CRAFVU.

13. **Рудаков В. Н., Рощина Я. М., Битокова Л. А.** Изменения стратегий, мотиваций и экономического поведения студентов и преподавателей российских вузов: информационный бюллетень /Мониторинг экономики образования – 2019. № 1 (133). – М., НИУ ВШЭ, 86 с. – ISBN 978-5-906737-64-9.

14. **Идрисов Ф. Ф., Трубченинова И. А., Газизов Т. Р.** Реализация междисциплинарных учебных курсов по программам магистратуры для повышения качества образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. № 2(214). С. 54–59. – DOI 10.23951/1609-624X-2021-2-54-59. – EDN KSTJHR.

15. **Трубченинова И. А., Газизов Т. Р.** Практика реализации оценки качества магистерских программ // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8(197). С. 177–184. – DOI 10.23951/1609-624X-2018-8-177-184. – EDN YOTYRF.

#### REFERENCES

1. **Bondarenko N. V., Gokhberg L. M., Kovaleva N. V., Kuznetsova V. I., Ozerova O. K., Sautina Ye. V., Shugal N. B.** Obrazovaniye v tsifrah 2019: kratkiy statisticheskiy sbornik. – М. : NIU VShE, 2019. – 96 p. – ISBN 978-5-7598-1993-6. – DOI 10.17323/978-5-7598-1993-6. – EDN JLPGGK.

2. **Gokhberg L. M., Kuzmicheva L. B., Ozerova O. K., Sutyryna T. A., Shkaleva Ye. V., Shugal N. B.** Obrazovaniye v tsifrah 2022: kratkiy statisticheskiy sbornik. – М. : NIU VShE, 2022. – 132 p. – ISBN 978-5-7598-2694-1. – DOI 10.17323/978-5-7598-2694-1. – EDN DLWMCO.

3. **Lebedeva L. I.** Istoricheskiye predposylki sozdaniya otechestvennoy magistratury // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. No 1(14). P. 91–95. – ISSN: 1815-9044– EDN HSLRZV.

4. **Savelyev A. Ya., Momot A. I., Khoteyenkov V. F.** Vyssheye obrazovaniye v Rossii: Ocherk istorii do 1917 g. / pod red. V.G. Kineleva. – М.: NIIVO, 1995. 342 p. – ISBN 5-900882-01-2.

5. **Semenov V. S., Granov V. D., Naumova T. V.** Rossiya v nachale XXI veka: novyy kurs. – М.: IF RAN, 2005. 197 p. – ISBN 5-9540-0017-4.

6. **Krasnoshchekova G. A.** Realizatsiya integrirovannogo dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya // Yazyk i kultura. 2020. No 49. P. 219–230. – DOI 10.17223/19996195/49/14. – EDN PXJHTD.

7. **Tkhagapsoyev Kh. G., Yakhutlov M. M.** Rasstavayas, obresti: k oriyentiram "post-bolonskogo" razvitiya vuzovskogo obrazovaniya v Rossii // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2022. Vol. 31. No 10. P. 44–55. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-10-44-55. – EDN CPNDEI.

8. **Konstantinova L. V., Petrov A. M., Shtykhno D. A.** Pereosmysleniye podkhodov k urovnevoy sisteme vysshego obrazovaniya v Rossii v usloviyakh vykhoda iz Bolonskogo protsessa // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2023. Vol. 32. No 2. P. 9–24. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24. – EDN YKXBVY.

9. **Shies L., Graziosi G., Pauli F.** The Impact of the Bologna Process on Graduation: New Evidence from Italy. Research in Higher Education. 2019. Vol. 60, No. 2. P. 203–218. – DOI 10.1007/s11162-018-9512-4. – EDN OUCFWH.

10. Sostoyaniye, problemy i perspektivy razvitiya magistratury v novykh usloviyakh 2020 goda: Analiticheskiy doklad // Blagotvoritelnyy fond Vladimira Potanina. Natsionalnyy fond

podgotovki kadrov. Agentstvo monitoringa i natsionalnogo razvitiya «Terra Kurs» [Electronic resource]. URL. <http://www.novayamagistratura.ntf.ru/node/104> (Accessed 12.04.2023).

11. **Stukalova I. B.** Razvitiye magistratury v Rossii: predposylki, problemy i perspektivy // Sovremennoye obrazovaniye. 2018. No 3. P. 1–8. – DOI 10.25136/2409-8736.2018.3.26892. – EDN WZJHJY.

12. **Denisov A. R., Vorobyeva I. A.** Analiz tendentsiy vospriyatiya magistratury kak samostoyatel'nogo instituta na osnove oprosov studentov i prepodavateley organizatsiy vysshego obrazovaniya // Informatsionnyye sistemy i tekhnologii: voprosy teorii i praktiki : Materialy II Vseross. nauch.-prakt. konf., Kostroma, 30 marta 2019 g. – Kostroma: Kostromskoy gosudarstvennyy universitet, 2020. – P. 55–62. – ISBN: 978-5-8285-1071-9– EDN CRAFTVU.

13. **Rudakov V. N., Roshchina Ya. M., Bitokova L. A.** Izmeneniya strategiy, motivatsiy i ekonomicheskogo povedeniya studentov i prepodavateley rossiyskikh vuzov: informatsionnyy byulleten /Monitoring ekonomiki obrazovaniya – 2019. No 1 (133). – M., NIU VShE, 86 p. – ISBN 978-5-906737-64-9.

14. **Idrisov F. F., Trubcheninova I. A., Gazizov T. R.** Realizatsiya mezhdistitsiplinarnykh uchebnykh kursov po programmam magistratury dlya povysheniya kachestva obrazovaniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. No 2(214). P. 54–59. – DOI 10.23951/1609-624X-2021-2-54-59. – EDN KSTJHR.

15. **Trubcheninova I. A., Gazizov T. R.** Praktika realizatsii otsenki kachestva masterskikh programm // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. No 8(197). P. 177–184. – DOI 10.23951/1609-624X-2018-8-177-184. – EDN YOTYRF.

*Статья поступила в редакцию 13.04.2023. Одобрена 06.06.2023. Принята 26.06.2023.*

*Received 13.04.2023. Approved 06.06.2023. Accepted 26.06.2023.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023

Научная статья  
УДК 372.881.1  
DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.02

**В. В. Клочихин**

## МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛОКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ



**КЛОЧИХИН Виталий Владимирович** – научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования; Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. Ул. Интернациональная, 33, Тамбов, 392000, Россия. SPIN-код РИНЦ: 7954-8150; ORCID: 0000-0003-4845-6624, cta124@yandex.ru  
**KLOCHIKHIN Vitaliy V.** – Derzhavin Tambov State University. 33, Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russia. ORCID: 0000-0003-4845-6624, cta124@yandex.ru

**Аннотация.** В соответствии с целью обучения выбираются необходимые методы, средства и формы обучения. Однако их выбор должен носить последовательный и систематизированный характер, чтобы не нарушать целостную цепочку процесса обучения. В этой связи, разработана методическая модель обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий. Методическая модель представляет собой систему взаимосвязанных компонентов-блоков: а) предпосылки; б) целевой блок; в) теоретический блок; г) организационно-деятельностный блок; д) оценочно-результативный блок. Методологической основой модели выступают системный, компетентностный, контекстный, корпусный, коммуникативно-когнитивный и личностно-деятельностный подходы. Данные подходы реализуются с учетом ряда общедидактических (принцип информатизации процесса обучения, принцип сознательности, принцип активности, принцип доступности и посильности, принцип наглядности, принцип индивидуализации и дифференциации обучения) и методических (принцип коммуникативной направленности, принцип устного опережения, принцип аппроксимации учебной деятельности, принцип ситуативно-тематического организации учебного материала) принципов. В работе подробно описаны все элементы методической модели обучения.

**Ключевые слова:** МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ, ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ, МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, КОРПУСНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, КОЛЛОКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

---

**Для цитирования:** Клочихин В. В. Методическая модель обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 24–36. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.02

---

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.02

## METHODOLOGICAL MODEL OF TEACHING COLLOCATIONAL COMPETENCE BASED ON CORPORA

**Abstract.** In accordance with the purpose of teaching the necessary methods, means and forms of teaching are selected. However, their choice should be consistent and systematized in order not to disrupt the entire teaching process. In this regard, we develop a methodological model of teaching collocational competence based on corpora. The methodological model is a system of interrelated components-blocks: a) prerequisites; b) target block; c) theoretical block; d) organizational and activity block; e) evaluation and performance block. The methodological basis of the model is supported by systemic, competency-based, contextual, corpus-based, communicative-cognitive and personal – activity approaches. These approaches are implemented taking into account a number of general didactic principles (those of learning process informatization, consciousness and activity-based ones, accessibility and feasibility principles, the principles of visibility, individualization and differentiation of learning) and methodological ones (those of communicative orientation, spoken language centrality, approximation of educational activity, situational-thematic organization of educational material). The paper describes all the elements of the methodological model in detail.

**Keywords:** METHODOLOGICAL MODEL, TEACHING PRINCIPLES, METHODS OF TEACHING, CORPORA, COLLOCATIONAL COMPETENCE

**For citation:** Klochikhin V. V. Methodological model of teaching collocational competence based on corpora. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 2. P. 24–36. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.02

*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, 2023.

**Введение.** В настоящее время в педагогической науке активно применяется метод методического моделирования, заключающийся в создании систематической последовательности всех этапов процесса обучения, с целью интенсификации учебного процесса в целом. В соответствии с поставленной целью обучения, в рамках методического моделирования, происходит отбор подходов и принципов обучения, отбор содержания обучения и определение алгоритма действий обучающихся на протяжении всего образовательного процесса. Поскольку методика обучения иностранному языку не является статичным конструктом и постоянно видоизменяется в соответствии с индивидуальными особенностями каждого обучающегося и появлением новых средств, методов и технологий обучения, то педагог должен владеть многообразием методических приемов для необходимой трансформации учебного процесса в соответствии с внешними условиями. Методическое моделирование позволяет педагогу изменять структурные компоненты модели

обучения, тем самым повышая эффективность методики обучения иностранному языку. **Цель исследования** – разработать методическую модель обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий.

**Методы.** На основе теоретического анализа научно-методической литературы и систематизации концептуальных подходов исследователей выявлены пять взаимосвязанных компонентов-блоков методической модели обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий: 1) предпосылки; 2) целевой блок; 3) теоретический блок; 4) организационно-деятельностный блок; 5) оценочно-результативный блок. При помощи сопоставительного анализа и синтеза эмпирических данных аргументирован выбор элементов каждого компонента-блока и теоретически обоснована эффективность авторской методической модели обучения в целом.

**Результаты и обсуждение.** Предпосылками к созданию определенной методической модели обучения могут выступать требования нормативных документов, индивидуальные характеристики обучающихся, наличие материально-технических ресурсов, кадровые потребности и т. п. Применительно к предпосылкам создания методической модели обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий стоит отнести: а) социальный заказ на специалистов, обладающих навыками работы с современными средствами обучения; б) требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) к уровню знаний, умений и навыков в области информатизации образования; в) противоречия между лингводидактическим потенциалом корпусных технологий и их реальным использованием в образовательном процессе.

Теоретический блок методической модели обучения представлен набором подходов и принципов, определяющих в дальнейшем организационно-деятельностный блок модели. Подход к обучению представляет собой взгляд методистов на способы овладения иностранным языком. Подход является лингводидактической основой обучения, и дает представление о выбранной стратегии обучения. Каждый подход имеет свои особенности, методы и средства, которые ориентированы на определенные цели обучения.

Актуальность выбора каждого из подходов для создания методической модели определяется особенностями формирования коллокационной компетенции на основе корпусных технологий. Под коллокационной компетенцией понимается “знание коллокаций, понимание их значения и употребления, а также способность распознавать и использовать коллокации в иноязычной устной и письменной речи” [1]. В свою очередь, коллокация – это устойчивое словосочетание, в котором выбор одного компонента осуществляется по смыслу, а выбор второго зависит от выбора первого (heavy rain, high temperature).

**Системный подход** рассматривает методику обучения иностранному языку как целостный комплекс взаимосвязанных элементов. Составляющими элементами процесса формирования коллокационной компетенции на основе корпусных технологий являются методы, средства, формы и содержание обучения, а также субъекты учебной деятельности: преподаватель и обучающийся. Все перечисленные элементы образуют систему и ни один из элементов не функционирует автономно, но каждый элемент выступает в качестве подсистемы, уже со своей отдельной иерархичностью [2].

На сегодняшний день российская система образования характеризуется внедрением новых стандартов образования на основе **компетентностного подхода**. Понятие “компетенция” представляет собой единство приобретенных в процессе обучения теоретических знаний и личностных качеств, являющихся базисом для творческого решения профессионально-ориентированных проблем. Компетентностный подход акцентирует внимание на практическую деятельность обучающихся, подчеркивается важность применения полученных умений и навыков на практике [3].

Формирование различных компетенций имеющих практическую направленность не может происходить путем иллюстративно-целевого обучения. Выработка профессиональных компетенций, главным образом, осуществляется при выполнении практических заданий, связанных с профессиональной сферой [4]. В этой связи следует обратиться к **контекстному подходу** к формированию коллокационной компетенции на основе корпусных технологий. Сущность подхода заключается в моделировании учебно-познавательной деятельности в соответствии с будущей профессиональной деятельностью студентов [5]. Контекстный подход подразумевает овладение языковыми единицами в контексте их профессионально-ориентированного применения. Таким образом, предполагает использование текстов, которые имеют реальную ценность для обучающихся, таких как новости, газетные статьи и т. п [6]. Вместо изучения изолированных фраз из учебника, обучающиеся работают с текстами, которые они могут встретить в повседневной жизни, и изучают язык в контексте этих текстов.

Основные принципы контекстного подхода коррелирует с дидактическими свойствами корпусных технологий, что, в свою очередь, определяет выбор **корпусного подхода** для создания методической модели обучения. Корпусный подход ориентирован на прикладное изучение языка, в котором обучающийся выступает в качестве автономного исследователя языка. Кроме того, в рамках корпусного подхода обучение языку происходит на основе аутентичного языкового материала корпуса текстов [7]. Одна из основных характеристик лингвистического корпуса заключается в том, что все лингвистические единицы, собранные в корпусе текстов, представлены в естественном контексте их профессионального употребления [8]. Тем самым,

обучающиеся могут отследить использование той или иной лингвистической единицы в реальных коммуникативных ситуациях.

Следующим этапом работы с изучаемыми лингвистическими единицами является их практическое применение в ситуациях речевого общения. Это определяет выбор *коммуникативно-когнитивного подхода* для создания методической модели. Данный подход подразумевает речевую направленность обучения иностранному языку как средству общения [9]. Обучение происходит через построение максимально похожих на реальные коммуникативные ситуации и задачи, с которыми обучающиеся могут столкнуться в жизни [10]. Отбор языкового материала происходит в соответствии с функцией, которую он выполняет, и ситуацией в которой используется. Когнитивная составляющая подхода заключается в восприятии, познании и понимании окружающей действительности через смоделированные коммуникативные ситуации, и познании языковой системы изучаемого языка через сформированные знания о родном языке.

Источником контекстного подхода служит деятельностная теория, согласно которой деятельность всегда происходит в определенном контексте, включающем в себя цели, мотивы, ожидания и социальные отношения. Данная теория получила свое отражение в *личностно-деятельностном подходе* к обучению иностранному языку. В рамках этого подхода личность обучающегося, с учетом всех возрастных, национальных, психологических и половых особенностей, находится в центре образовательного процесса [11]. Обучение строится на основе интересов, мотивов и интеллектуальных способностей каждой личности. В зависимости от способностей каждого обучающегося, педагог определяет цель и содержание обучения [12]. В течение образовательного процесса педагог может изменять, добавлять средства и методы обучения, чтобы лучше подстроиться под индивидуальные особенности обучающихся. Сама учебная деятельность направлена на формирование и развитие целостной личности, способной к осуществлению профессиональной деятельности. Рефлексия в данном случае является катализатором развития личности, поскольку по завершению каждого этапа обучения обучающийся самостоятельно определяет, какие новые знания он получил и варианты их практического применения.

Все вышеперечисленные подходы определяют систему принципов, на основе которых будет строиться методическая модель обучения колокационной компетенции на основе корпусных технологий. Принципом обучения является основная идея и закономерность организации образовательного процесса. Реализация принципов обучения напрямую влияет на эффективность методики обучения. При выборе принципов необходимо учитывать, что каждый принцип представляет собой ценность в обучении, поэтому важно использовать их взаимодополняющим образом и обеспечивать

их баланс. В настоящем исследовании выделяются следующие общедидактические и методические принципы:

- **общедидактические:** принцип информатизации процесса обучения, принцип сознательности, принцип активности, принцип доступности и посильности, принцип наглядности, принцип индивидуализации и дифференциации обучения;

- **методические:** принцип коммуникативной направленности, принцип устного опережения, принцип аппроксимации учебной деятельности, принцип ситуативно-тематического организации учебного материала.

Информатизация всего образовательного процесса является одним из приоритетных направлений развития образования в Российской Федерации, что отражено в соответствующих нормативных документах<sup>1</sup>. В рамках информатизации образования появляются новые формы, методы и модели обучения, направленные на решение современных профессиональных задач в условиях информационного пространства. С дидактической точки зрения, **принцип информатизации образования** предполагает использование современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для эффективного решения поставленных педагогических задач. Однако в научной среде существуют разногласия насчет релевантности повсеместного применения ИКТ в обучении. Отмечается, что информационные технологии являются дополнительным средством обучения, и не должны заменять традиционные [13]. Использование ИКТ технологий уместно в случаях, когда традиционные средства не могут привнести что-то новое в процесс обучения.

**Принцип сознательности** заключается в формировании адекватного представления окружающей действительности в процессе обучения. Данный принцип коррелирует с **принципом активности**, и их общей идеей является рассмотрение обучающихся в качестве активного участника учебной деятельности, в результате которой обучающиеся получают различные знания и умения. На основе анализа и систематизации полученных знаний, обучающиеся самостоятельно формируют свое мировоззрение и убеждения. Роль педагога заключается в направлении течения самостоятельной работы обучающихся в рамках образовательного процесса, а также поддержке их мотивации для учебно-познавательной деятельности. Уровень мотивации и степень самостоятельности напрямую влияют на сознательность обучения, овладение новыми знаниями и умениями.

**Принцип доступности и посильности** подразумевает создание педагогических условий для максимально полного освоения учебного материала каждым обучающимся, вне зависимости от его индивидуальных особенностей и возможностей [14]. Принцип основывается на представлении о том, что обучение должно быть доступным и понятным для всех участников

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ Об образовании в Российской Федерации (Редакция от 17.06.2019)

образовательного процесса, и не должно превращаться в барьер, препятствующий полному и качественному усвоению знаний. Для реализации данного принципа необходимо производить отбор методов, форм и содержания обучения, в соответствии с уровнем подготовки обучающихся.

**Принцип наглядности** предполагает применение различных визуальных ресурсов в процессе обучения иностранному языку. Одним из ключевых преимуществ применения данного принципа в обучении на основе корпусных технологий является подача сложной языковой информации в виде легко читаемых визуальных таблиц, графиков и схем. Данная особенность способствует более простому восприятию информации, что в свою очередь способствует интенсификации всего учебного процесса.

**Принцип индивидуализации и дифференциации обучения** подразумевает обучение иностранному языку, которое должно быть адаптировано к индивидуальным потребностям и способностям каждого обучающегося. Данный принцип предполагает учет уровня языковой подготовки при выборе и организации обучающих материалов, методов и форм работы. Адаптационная направленность обучения способствует достижению личных целей обучающихся в процессе обучения и максимальному раскрытию их потенциала.

Методические принципы определяются на основе специфических условий обучения коллокациям на основе корпусных технологий и развивают и конкретизируют общедидактические принципы.

В соответствии с **принципом коммуникативной направленности** процесс обучения иностранному языку строится вокруг решений коммуникативных и псевдокоммуникативных задач [15]. Обучающимся предлагается использовать язык в естественных ситуациях или максимально к ним приближенных. В результате, цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство обучения (коммуникативная деятельность), тесно связаны и взаимодействуют друг с другом.

**Принцип ситуативно-тематической организации** в обучении иностранному языку подразумевает организацию обучения вокруг конкретных жизненных ситуаций и тем, связанных с реальными потребностями и интересами учащихся. Основной идеей принципа является использование ситуаций из реальной жизни для организации процесса обучения, что позволяет обучающимся лучше воспринимать и запоминать языковой материал.

**Принцип устного опережения** отражается в способе организации учебной деятельности, при котором обучение речевым навыкам устной речи предшествует обучению навыкам письма. Введение данного принципа оправдывается тем фактом, что объяснение большей части учебного материала и речевая практика происходит в устном виде.

Согласно **принципу аппроксимации учебной деятельности** педагог имеет право игнорировать допущенные ошибки в процессе речевой

деятельности, тем самым не прерывая целостность коммуникативного акта обучающихся. Ценность реализации данного принципа заключается в нивелировании страха обучающихся к совершению ошибок и создании благоприятных условий для речевой активности.

Все вышеперечисленные принципы в рамках создания методической модели обучения коллокационной компетенции на основе корпусных технологий являются взаимосвязанными и взаимодополняющими, и образуют систему принципов. Нередко, основой для выбора одного принципа являются характеристики другого. Однако каждый принцип в отдельности играет свою роль в создании целостной системы обучения.

Следующим блоком методической модели обучения является организационно-деятельностный блок, описывающий методы, средства, формы, содержание обучения и психолого-педагогические условия обучения.

В дидактическом плане, метод определяет способ достижения педагогической цели. В этой связи, в рамках обучения коллокационной компетенции на основе корпусных технологий выбор актуальных методов обучения обусловлен степенью их интеграции с современными информационно-коммуникационными технологиями. К таким методам можно отнести коммуникативный метод, метод проектов и методы контроля.

**Коммуникативный метод** в своей основе опирается на главную цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции [16]. Владение языком как средством общения лежит через практическое использование языка, поэтому, в рамках данного метода в процессе обучения создаются условия для взаимодействия обучающихся в различных ситуациях общения. В этой связи, определяется тематическое содержание обучения, отражающее реальные коммуникативные потребности.

**Метод проектов** основывается на организации учебного процесса через выполнение групповых проектов. В рамках метода проектов обучающиеся работают над реальными или смоделированными проектами, которые могут быть связаны с конкретными задачами, проблемами или темами. Основная идея данного метода заключается в том, что через коллективную работу над проектом, обучающиеся самостоятельно познают новый учебный материал, и в состоянии предложить собственное решение коммуникативной проблемы [17].

**Методы контроля** используются для оценки степени сформированности коллокационной компетенции на основе корпусных технологий. Оценка эффективности процесса обучения осуществляется с помощью письменного и устного контроля, а также рефлексии. В дополнение, методы контроля могут использоваться для корректировки процесса обучения в соответствии с уровнем сформированности умений.

Следующим элементом организационно-деятельностного блока методической модели обучения являются **средства обучения**, под которыми

понимаются источники получения информации, служащие для достижения цели обучения. Существуют различные классификации средств обучения, тем не менее они все являются инструментами познания окружающей действительности, и находятся в тесной связи между друг другом. Применительно к нашему исследованию, актуальными средствами обучения будут являться традиционные учебно-методические пособия и современные корпусные технологии, такие как лингвистический корпус и инструменты корпусного анализа [18].

В соответствии с последними тенденциями методики обучения коллокациям на основе корпусных технологий, доминирующей формой организации учебного процесса становится *гибридная форма обучения*, сочетающая аудиторную и внеаудиторную работу обучающихся [1]. Так, поисково-исследовательский этап работы с корпусом происходит в дистанционном формате, в то время как обсуждение результатов поиска проходит в очном формате. Гибридная форма организации учебной деятельности способствует повышению общей результативности методики обучения коллокациям на основе корпусных технологий.

*Содержание обучения* определено учебной программой для практического курса иностранного языка языковых направлений подготовки. Однако стоит отметить, что тематическое содержание должно отражать интересы обучающихся, и соответствовать требованиям будущей профессиональной деятельности [19].

Эффективность методики формирования коллокационной компетенции на основе корпусных технологий напрямую зависит от учета *психолого-педагогических условий*: а) мотивация обучающихся развивать коллокационную компетенцию на основе корпусных технологий; б) сформированность ИКТ компетенции у преподавателя иностранного языка; в) владение обучающимися иностранным языком на уровне В1; г) следование выделенным этапам проектной деятельности [20].

Заключительный блок методической модели обучения коллокационной компетенции на основе корпусных технологий включает в себя оценочно-результативные средства. Оценивание учебной деятельности происходит с помощью методов контроля, на основе критериев и показателей оценки. Результатом обучения является овладение коллокационной компетенции на основе корпусных технологий.

Методическая модель обучения коллокационной компетенции на основе корпусных технологий представлена ниже на Рисунке 1.

**Выводы.** Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы, связанные с применением методической модели обучения коллокационной компетенции на основе корпусных технологий:

1. Проведенный сопоставительный анализ теоретически обосновал результативность авторской методической модели обучения коллокационной

компетенции на основе корпусных технологий включающей пять взаимосвязанных компонентов-блоков: 1) предпосылки; 2) целевой блок; 3) теоретический блок; 4) организационно-деятельностный блок; 5) оценочно-результативный блок.

2. Перспективность исследования состоит в применении авторской методической модели обучения для разработки методики формирования коллокационной компетенции на основе корпусных технологий.

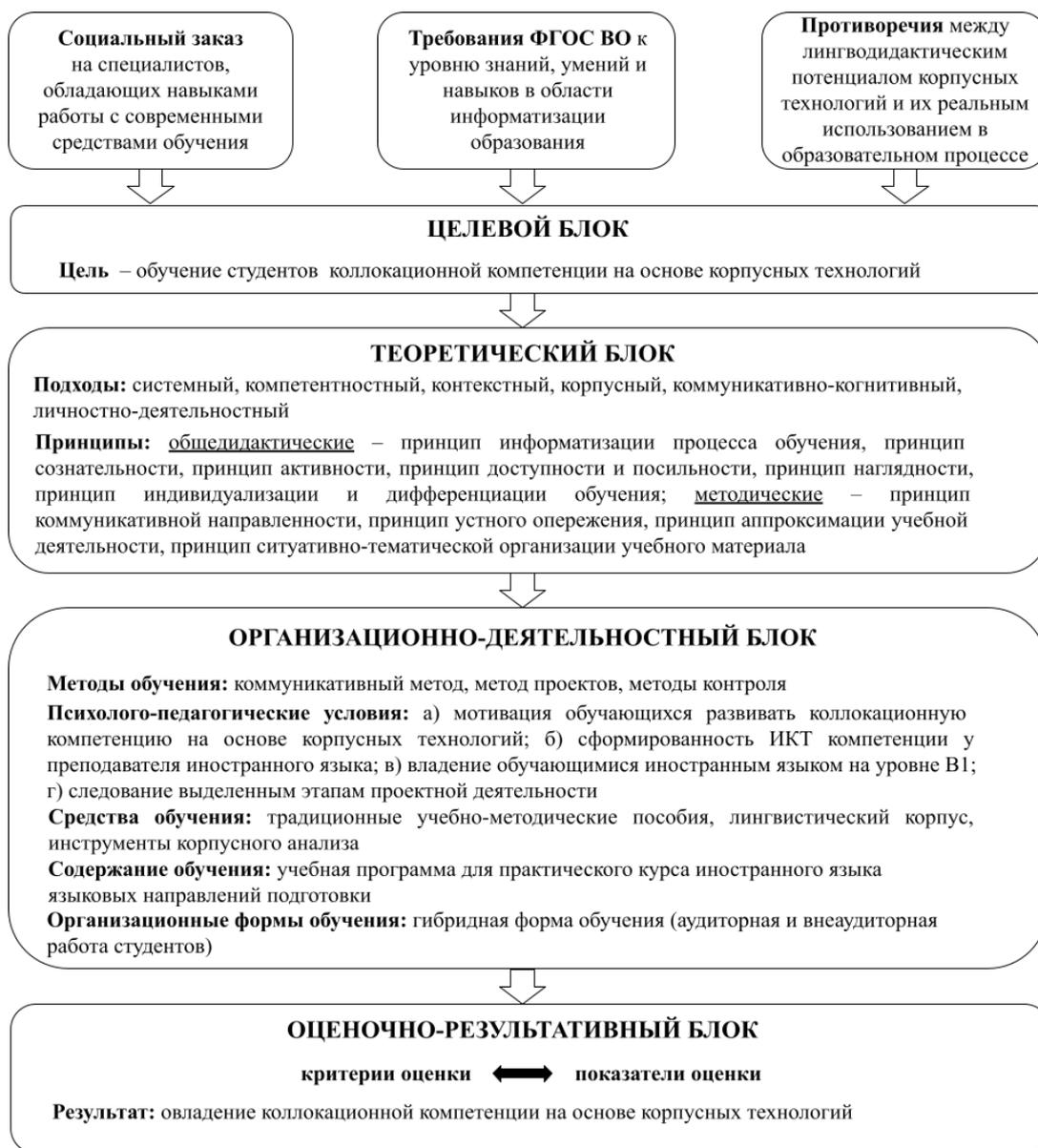


Рис. 1. Методическая модель обучения коллокационной компетенции на основе корпусных технологий

Fig. 1. Methodological model of teaching collocation competence based on corpus technologies

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Сысоев П. В., Ключихин В. В.** Формирование коллокационной компетенции студентов на основе корпусных технологий // Перспективы науки и образования. 2022. № 4(58). С. 320–335. – DOI 10.32744/pse.2022.4.19. – eISSN: 2307-2334 – EDN OEHVYX.
2. **Тимкина Ю. Ю.** Системный подход к обучению иностранному языку в вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 1(127). – DOI 10.23670/IRJ.2023.127.47. – EDN BYZJIU.
3. **Хуторской А. В.** Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. – М.: «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с. – ISBN 978-5-904329-43-3.
4. **Клюева М. И.** Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования / М. И. Клюева // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–4. С. 773–777. – ISSN: 1812-7339 – EDN TLQYOF.
5. **Вербицкий А. А.** Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. 2012. № 6(95). С. 5–18. – EDN OZJDVH. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-5-18>.
6. **Overton T.** Context and Problem-based Learning. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*. 2016. No 3. P. 7–12.
7. **Poole R.** “Corpus can be tricky”: Revisiting teacher attitudes towards corpus-aided language learning and teaching. *Computer Assisted Language Learning*. 2022. Vol. 35/7. P. 1620–1641. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1825095>.
8. **Boulton A.** Corpora in language teaching and learning. *Language Teaching*. 2017. No 50 (4). Pp. 483–506. DOI: 10.1017/S0261444817000167.
9. **Григоренко С. Е., Сагалаева И. В.** Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 261–265. – ISSN: 2079-8717 – EDN SNJVXP.
10. **Щепилова А. В.** Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4–11. – ISSN: 0130-6073 – EDN VIJWYF.
11. **Всеволодова А. Х.** Личностно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 51–1. С. 29–31. – DOI 10.18411/lj-06-2019-06. – EDN YTIRHM.
12. **Кашина Е. Г., Руднева Т. И.** Обучение иностранному языку в рамках личностно-ориентированной модели // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 3(39). С. 82–94. – ISSN: 1991-8569 eISSN: 2712-892X – EDN VLXSOT.
13. **Сысоев П. В.** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1(17). С. 120–133. – ISSN: 1999-6195 eISSN: 2311-3235 – EDN OXHKZP.
14. **Шакирова А. А.** Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1. С. 988. – eISSN: 2070-7428 – EDN VIERHR.
15. **Павлова И. П.** Принципы обучения иностранному языку: современная интерпретация // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. № 14(753). С. 45–63. – eISSN: 2500-3488 – EDN YMHMXC.

16. Рабина Е. И., Дёрина Н. В. Коммуникативный метод в обучении говорению на английском языке // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 52. С. 217–222. – DOI 10.31773/2078-1768-2020-52-217-222. – EDN UJJJIF.

17. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10. – ISSN: 0130-6073 – EDN SKEFBL.

18. Ключихин В. В., Поляков О. Г. Технологии искусственного интеллекта: инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 24–30. – ISSN: 0130-6073 – EDN BDTTFE.

19. Соломатина А. Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 49–57. – DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57. – EDN WCQUQH.

20. Ключихин В. В. Психолого-педагогические условия формирования коллокационной компетенции студентов на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 395–404. – DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-2-395-404. – EDN AMTHDP.

#### REFERENCES

1. Sysoyev P. V., Klochikhin V. V. Formirovaniye kollokatsionnoy kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologiy // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2022. No 4(58). P. 320–335. – DOI 10.32744/pse.2022.4.19. – eISSN: 2307-2334 – EDN OEHVYX.

2. Timkina Yu. Yu. Sistemnyy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v vuze // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. 2023. No 1(127). – DOI 10.23670/IRJ.2023.127.47. – EDN BYZJIU.

3. Khutorskoy A. V. Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii: nauch.-metod. posobiye. – М.: «Eydos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013. – 73 p. – ISBN 978-5-904329-43-3.

4. Klyuyeva M. I. Kontekstnyy podkhod kak osnova inoyazychnogo professionalnogo obrazovaniya / M. I. Klyuyeva // Fundamentalnyye issledovaniya. 2015. No 2–4. P. 773–777. – ISSN: 1812-7339 – EDN TLQYOF.

5. Verbitskiy A. A. Stanovleniye novoy obrazovatel'noy paradigmy v rossiyskom obrazovanii // Obrazovaniye i nauka. 2012. No 6(95). P. 5–18. – EDN OZJDVH. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-5-18>.

6. Overton T. Context and Problem-based Learning. New Directions in the Teaching of Physical Sciences. 2016. No 3. P. 7–12.

7. Poole R. “Corpus can be tricky”: Revisiting teacher attitudes towards corpus-aided language learning and teaching. Computer Assisted Language Learning. 2022. Vol. 35/7. P. 1620–1641. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1825095>.

8. Boulton A. Corpora in language teaching and learning. Language Teaching. 2017. No 50 (4). Pp. 483–506. DOI: 10.1017/S0261444817000167.

9. Grigorenko S. Ye., Sagalayeva I. V. Osnovnyye polozheniya i kriterii kommunikativno-kognitivnogo obucheniya inostrannomu yazyku // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 2014. No 8. P. 261–265. – ISSN: 2079-8717 – EDN SNJVXP.

10. Shchepilova A. V. Kognitivnyy printsip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii // Inostrannyye yazyki v shkole. 2003. No 2. P. 4–11. – ISSN: 0130-6073 – EDN VIJWYF.

11. **Vsevolodova A. Kh.** Lichnostno-deyatelnostnyy podkhod v obuchenii inostrannym yazykam // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2019. No 51–1. P. 29–31. – DOI 10.18411/lj-06-2019-06. – EDN YTIRHM.

12. **Kashina Ye. G., Rudneva T. I.** Obucheniye inostrannomu yazyku v ramkakh lichnostno-oriyentirovannoy modeli // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. 2018. No 3(39). P. 82–94. – ISSN: 1991-8569eISSN: 2712-892X – EDN VLXSOT.

13. **Sysoyev P. V.** Sovremennyye informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii: didakticheskiye svoystva i funktsii // Yazyk i kultura. 2012. No 1(17). P. 120–133. – ISSN: 1999-6195eISSN: 2311-3235 – EDN OXHKZP.

14. **Shakirova A. A.** Printsipy obucheniya inostrannomu yazyku // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. No 1–1. P. 988. – eISSN: 2070-7428– EDN VIERHR.

15. **Pavlova I. P.** Printsipy obucheniya inostrannomu yazyku: sovremennaya interpretatsiya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki. 2016. No 14(753). P. 45–63. – eISSN: 2500-3488 – EDN YMHMXC.

16. **Rabina Ye. I., Derina N. V.** Kommunikativnyy metod v obuchenii govoreniyu na angliyskom yazyke // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv. 2020. No 52. P. 217–222. – DOI 10.31773/2078-1768-2020-52-217-222. – EDN UJJIIF.

17. **Polat Ye. S.** Metod proyektov na urokakh inostrannogo yazyka // Inostrannyye yazyki v shkole. 2000. No 2. P. 3–10. – ISSN: 0130-6073 – EDN SKEFBL.

18. **Klochikhin V. V., Polyakov O. G.** Tekhnologii iskusstvennogo intellekta: instrumenty korpusnogo analiza v obuchenii inostrannomu yazyku // Inostrannyye yazyki v shkole. 2023. No 3. P. 24–30. – ISSN: 0130-6073 – EDN BDTTFE.

19. **Solomatina A. G.** Obucheniye inostrannomu yazyku dlya professionalnykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 2018. Vol. 23. No 173. P. 49–57. – DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57. – EDN WCQUQH.

20. **Klochikhin V. V.** Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya kollokatsionnoy kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologiy // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 2023. Vol. 28. No 2. P. 395–404. – DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-2-395-404. – EDN AMTHDP.

*Статья поступила в редакцию 25.04.2023. Одобрена 08.06.2023. Принята 20.06.2023.*

*Received 25.04.2023. Approved 08.06.2023. Accepted 20.06.2023.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023

Научная статья  
УДК 378.147  
DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.03

*Д. С. Александрова, В. Н. Варламова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛЕКСИКОЛОГИЯ»**



**АЛЕКСАНДРОВА Дарья Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 4618-9031; ORCID: 0000-0003-1397-7454, dah78.spb@gmail.com

**ALEKSANDROVA Daria S.** – Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University. 29, Politechnicheskaya St., Saint Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0003-1397-7454, dah78.spb@gmail.com



**ВАРЛАМОВА Вера Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 7863-5785; ORCID: 0000-0002-8895-1315, varlamova7@yandex.ru

**VARLAMOVA Vera N.** – Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University. 29, Politechnicheskaya St., Saint Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0002-8895-1315, varlamova7@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования когнитивной и информационной компетенций студентов языковых специальностей на занятиях по дисциплине «Лексикология». Рассматриваются понятия когнитивной и информационной компетенций как ключевых компонентов в составе профессиональной компетентности студента-лингвиста, анализируется их роль в деятельностном подходе к обучению, при котором большое внимание уделяется автономии обучаемых. В работе затрагивается проблема увеличения количества часов, выделяемых на самостоятельную работу студентов, что предполагает более исследовательский характер обучения. Актуальность статьи заключается в поиске способов, обеспечивающих активную познавательную позицию обучаемых, мотивирующих к самостоятельной практической деятельности при усвоении учебного материала, принимая во внимание общую цифровизацию обучения. В работе рассматривается возможность формирования когнитивной и информационной компетенций, а также углубления знаний о словообразовательных моделях английского языка в процессе самостоятельной познавательной деятельности обучаемых, связанной с поиском значений неологизмов социальных сетей, а также определением их способов словообразования. Неологизмы исследуются как явление, приводятся возможные способы образования данных языковых единиц, схожие со словообразовательными моделями стандартных слов. Лексика социальных сетей рассматривается как актуальный для современного студента пласт языка. Изучается потенциал интернет-ресурсов для самостоятельной работы студентов. Экспериментальная часть исследования проведена на занятиях по дисциплине «Лексикология» у студентов 3 курса факультета «Лингвистика» Санкт-Петербургского

политехнического университета Петра Великого. Данные эксперимента показывают успешность развития когнитивной и информационной компетенций в процессе работы с интернет-ресурсами, а также высокий мотивационный потенциал исследования студентами языковых специальностей неологизмов социальных сетей. В процессе написания статьи использовались следующие методы: метод реферирования и анализа теоретической литературы по проблематике; метод семантического анализа для определения значений фактического материала, метод словообразовательного анализа, эксперимент.

**Ключевые слова:** КОГНИТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ, САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ, ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ, НЕОЛОГИЗМЫ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ, СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ

**Для цитирования:** Александрова Д. С., Варламова В. Н. Формирование когнитивной и информационной компетенций студентов в рамках дисциплины «Лексикология» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 37–50. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.03

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.03

#### **FORMATION OF COGNITIVE AND INFORMATIONAL COMPETENCES IN STUDENTS IN THE COURSE OF "LEXICOLOGY" DISCIPLINE**

**Abstract.** The article is concerned with forming cognitive and informational competences in students of linguistic specialties in the course of "Lexicology" discipline. The authors consider the concepts of cognitive and informational competences as key components in the professional competence of a linguistics student; analyze their role in the activity-based approach to learning, in which much attention is paid to the autonomy of learners. The paper addresses the problem of increasing the number of hours allocated to students' independent work, which implies a more exploratory nature of learning. The relevance of the article consists in finding ways to ensure the active cognitive position of students, motivating them to independent practical activities when assimilating educational material, taking into account the overall digitalization of education. The paper considers the possibility of forming cognitive and informational competencies, as well as deepening knowledge about the word-formation models of the English language in the process of independent cognitive activity of students related to the search for the meanings of neologisms in social networks, as well as determining their ways of word formation. Neologisms are studied as a phenomenon, and possible ways of forming these linguistic units, similar to the word-formation models of standard words, are given. The vocabulary of social networks is considered as a topical layer of language for modern students. The potential of Internet resources for students' independent work is explored. The experimental part of the study was conducted in the classes of the discipline "Lexicology" for the 3rd year students of the "Linguistics" department at Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University. The data of the experiment show the successful development of cognitive and informational competencies in the process of working with Internet resources, as well as the high motivational potential of linguists' exploration of social network neologisms.

**Keywords:** COGNITIVE COMPETENCE, INFORMATIONAL COMPETENCE, PROFESSIONAL COMPETENCE, STUDENTS' INDEPENDENT WORK, INTERNET RESOURCES, SOCIAL MEDIA NEOLOGISMS, WORD-BUILDING MODELS

**For citation:** Aleksandrova D. S, Varlamova V. N. Formation of Cognitive and Informational Competences in Students in the Course of "Lexicology" discipline. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 2. P. 37–50. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.03

*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, 2023.

**Введение.** Процесс обучения на языковых специальностях претерпевает ряд изменений. Учитывая тот факт, что информация об окружающем мире в настоящее время обновляется очень быстро, теряет свою значимость модель обучения через знания, когда преподаватель выступает только в роли наставника. Акцент переносится на деятельностный подход, на образование через исследование. Обучение в настоящее время необходимо рассматривать не только как способ передачи уже накопленных, обработанных знаний, но и как возможность для студентов найти собственные ответы на возникающие вопросы [1]. То есть одной из функций преподавателя теперь является создание эффективной обучающей среды, органично сочетающей теорию и практику, стимулирующей активную позицию студента и побуждающей его к самостоятельному обучению [2]. Этому способствует также увеличение часов, которые отводятся на самостоятельную работу студентов согласно современным планам обучения. На сегодняшний день существует проблема активизации мыслительной деятельности обучаемых, их стремления к самореализации. Преподаватель в данном процессе выступает в роли координатора, его задача правильно организовать самостоятельную работу студентов, найти такие способы обучения, которые бы обеспечивали активную познавательную позицию обучаемых, мотивировали к самостоятельной практической деятельности при усвоении учебного материала, формировали функционально-поисковый алгоритм решения учебно-познавательных и профессиональных задач, учитывая общую цифровизацию процесса обучения, то есть использование в образовании информационных технологий. Поиск таких способов и определяет **актуальность** данного исследования.

Все вышеперечисленные аспекты говорят о необходимости уделять особое внимание развитию когнитивной и информационной компетенций, которые наряду с другими входят в состав профессиональной компетентности студента лингвистического вуза и которые в современных условиях образования приобретают особое значение.

Формирование когнитивной и информационной компетенций у студентов языковых специальностей безусловно носит междисциплинарный характер, но мы хотели бы особое внимание обратить на возможности и необходимость их

развития в процессе освоения дисциплины «Лексикология». Материалом для самостоятельной когнитивной деятельности студентов мы выбрали неологизмы, используемые в социальных сетях, а также способы их образования. Интернет, а в частности социальные сети, обладают высоким потенциалом для самостоятельной познавательной деятельности, так как они открывают доступ к различным материалам, позволяют изучать иностранный язык самостоятельно, предоставляя новые способы доступа, взаимодействия и связи с людьми и контентом. Кроме того, так как интернет является неотъемлемой частью современной жизни, студенты зачастую мотивированы к исследовательской деятельности при помощи интернет-ресурсов, а особенно при помощи социальных сетей. Язык, используемый в сети Интернет, часто уникален для отдельных сайтов. Поскольку люди взаимодействуют между собой на постоянной основе с помощью одной платформы, они формируют новые слова в пределах своих социальных групп для более эффективного общения. Неологизмы появляются каждый день для описания новых предметов, объектов и идей. Таким образом, **цель** настоящей работы заключается в обосновании возможности развития когнитивной и информационной компетенций студентов языковых факультетов в процессе изучения неологизмов английского языка, используемых в социальных сетях, а также исследования способов словообразования данного пласта лексики.

Таким образом, настоящее исследование направлено на решение вопроса, может ли самостоятельная работа с неологизмами социальных сетей не только формировать языковые компетенции, но и мотивировать студентов языковых специальностей к познавательной деятельности, то есть способствовать развитию когнитивной компетенции, а также, учитывая использование информационных технологий в такого рода учебном процессе, формировать информационную компетенцию. Для решения этого вопроса использовались следующие **методы исследования**:

- был осуществлен анализ теоретической литературы, целью которого было определить, что такое когнитивная и информационная компетенции и их роль в процессе обучения иностранным языкам, обозначить понятие неологизм, а также исследовать возможности интернет-ресурсов, а в частности социальных сетей в процессе самостоятельной работы обучаемых;

- экспериментальная часть данного исследования была проведена на занятиях по дисциплине «Лексикология» у студентов Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ);

- студентами совместно с преподавателем во время экспериментальной части исследования использовались методы семантического и словообразовательного анализа для определения значений фактического материала.

**Обзор литературы.** Когнитивная компетенция понимается нами как способность осуществлять самостоятельную активную познавательную деятельность, что является немаловажным в процессе подготовки конкурентноспособных специалистов. Формирование когнитивной компетенции предполагает, в частности, развитие гибкости мышления, ряда когнитивных и общеучебных умений, готовности к непрерывному самообразованию и саморазвитию, способности контролировать свою учебную деятельность. Данная компетенция направлена также на формирование осознанного отношения студентов к своим образовательным потребностям, стремления самостоятельно приобретать недостающую информацию, работать с ней, а также использовать полученные знания для решения учебных, а в последующем и профессиональных задач. Такого рода деятельность позволяет обучаемым лучше понять процесс обучения, выступить в функции преподавателя для себя, работать независимо во время поиска необходимого материала в различных источниках, определения цели, последовательности действий, формулировки выводов, осуществления самоконтроля и самооценки. Познавательная активность также способствует развитию критического мышления студентов, что подразумевает использование когнитивных техник, стратегий, навыков, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [2]. Владая способностью мыслить критически, студент может самостоятельно работать с информацией любой сложности, ясно выражать свои мысли (устно и письменно), вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, принимать взвешенные решения, выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми. [3]. Кроме того, многочисленные исследования показали, что обучаемые, умеющие мыслить критически имеют лучшую учебную успеваемость [4; 5], демонстрируют более высокие показатели когнитивного и психологического развития [6; 7], формирования личности [8].

Информационная компетенция представляется нам очень тесно связанной с когнитивной компетенцией, поскольку в процессе ее формирования развиваются знания, умения, навыки и способы деятельности, направленные на самостоятельное и успешное участие в учебной и профессиональной деятельности с использованием компьютерных технологий. Применение электронных ресурсов при освоении профессиональной или гуманитарной дисциплины усваивается студентами как определенная модель познания и может в дальнейшем переноситься на другие дисциплины [9]. Информационная компетенция помогает подготовить специалистов, которые могут свободно использовать информационное пространство для самостоятельного поиска, сбора и анализа необходимой информации. То есть данная компетенция предполагает развитие умений: владеть навыками работы с различными источниками информации от печатных (книги, учебники, справочники, атласы, карты, энциклопедии,

каталоги, словари) до цифровых (CD-Rom, Интернет); самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных и профессиональных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее; ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое; уметь осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ; владеть навыками использования информационных устройств (компьютера, телевизора, магнитофона, телефона, мобильного телефона, планшета); применять для решения учебных и профессиональных задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио- и видеозапись, электронную почту, Интернет.

Таким образом, процесс формирования информационной компетенции предусматривает наряду с приобретением знаний, навыков и умений, направленных на овладение современными компьютерными и телекоммуникационными системами, развитие познавательного, когнитивного аспекта, связанного с наличием знаний, умений и навыков находить, перерабатывать, анализировать, критически осмысливать новую информацию. Именно поэтому мы считаем актуальным формирование когнитивной и информационной компетенций в связке.

Настоящее исследование направлено на решение вопроса, может ли самостоятельная работа с неологизмами социальных сетей не только формировать языковую компетенцию, но и мотивировать студентов языковых специальностей к познавательной деятельности при помощи информационных технологий, то есть способствовать развитию когнитивной и информационной компетенций параллельно.

За основу в данной работе мы принимаем определение неологизма, данное профессором лингвистики В. И. Заботкиной, считающей, что неологизмы – это «единицы, которые появляются в языке позднее какого-то временного предела, полагаемого за исходный» [10]. Данное определение является наиболее широким и позволяет включить в категорию неологизма практически все возможные новые направления и тенденции в лексикологической и семантической областях языка.

Языковые эксперты спорят, являются ли неологизмы частью языка и включать ли их в словари. Сторонники появления в английском языке неологизмов считают их полезными, утверждая, что такие слова помогают языку расти и меняться. Кроме того, семантическая точность большинства неологизмов, облегчает понимание их людьми, которые не являются носителями языка. По мнению английского лингвиста Х. Буссмана, если слово продолжает использоваться в речи, оно в конечном итоге теряет статус неологизма и входит в язык, несмотря на возражения языковых экспертов [11]. Неологизмы социальных сетей подвергаются тем же словообразовательным процессам,

что и стандартные английские слова [12], поэтому мы посчитали актуальным обратить внимание и на модели образования данного пласта лексики.

**Результаты исследования.** Чтобы обосновать возможности развития когнитивной и информационной компетенций студентов языковых факультетов в процессе изучения неологизмов английского языка, используемых в социальных сетях, а также анализа способов словообразования данного пласта лексики, было проведено экспериментальное исследование, в котором была задействована группа студентов 3 курса, обучающихся по специальности «Лингвистика» СПбПУ. Данный эксперимент предполагал 3 этапа работы. На первом этапе был проведен диагностический срез, во время которого студентам предлагалось вспомнить значение 28 неологизмов социальных сетей. Данный этап дал возможность определить изначальные знания, связанные с данным пластом лексики. Кроме того, на данном этапе студенты совместно с преподавателем рассмотрели возможные способы образования неологизмов английского языка в целом.

В процессе второго этапа эксперимента студенты, работая с интернет-ресурсами, определили все значения предложенных ранее неологизмов. Также им было дано задание, принимая во внимание обсужденный на уроке с преподавателем материал, связанный со словообразованием, определить словообразовательные модели данных неологизмов, проанализировать и обобщить полученные данные, определить наиболее частотные модели. Все задания данного этапа предполагали самостоятельную поисковую и проектную деятельность студентов, во время которой преподаватель выступал только координатором.

Третий этап исследования заключался в проведении постэкспериментального среза, на котором студентам было предложено за лимитированный период времени написать значения неологизмов, с которыми они работали до этого, данных в другом порядке. Кроме того, обучаемым была предложена анкета, целью которой было определить степень заинтересованности и мотивированности студентов в изучении неологизмов социальных сетей, а также словообразования иностранного языка в том числе самостоятельно.

В результате самостоятельной работы обучаемых над проектом экспериментального исследования студенты создали следующую классификацию самых распространенных способов образования неологизмов социальных сетей:

1. Одним из наиболее продуктивных и распространенных способов образования неологизмов по результатам анализа студентов можно назвать словосложение (compounding). Устоявшиеся в языке конструкции и системы формирования неологизмов позволяют создавать новые лексикологические элементы, сохраняющие в себе информацию об исходных объектах [13]. Язык

социальных сетей включает в себя множество составных слов, которые имеют свое собственное значение, производное от корневых слов или совершенно новое.

2. Следующим согласно исследованию студентов, является аффиксальное словообразование (affixation, derivation) – образование новых слов с помощью словообразовательных аффиксов (префиксов и суффиксов).

3. Еще одной продуктивной моделью словообразования неологизмов социальных сетей является усечение (clipping) – это словообразовательный процесс, при котором многосложное слово теряет один или несколько слогов, при этом сохраняя первоначальное значение [14]. В социальных сетях подобные слова формируются для обеспечения наиболее быстрой коммуникации и особенно популярны на платформе Twitter, так как позволяют пользователям уместить в сообщениях большую часть слов без превышения ограничения на количество символов.

4. Обучаемые также познакомились с сокращениями, основанными на орфографии: акронимами и аббревиатурами. Акронимы (acronyms) состоят из первых букв словосочетания, функционируют как самостоятельное слово и является одним из наиболее распространенных способов образования неологизмов в сети Интернет. Чтобы слово можно было назвать акронимом, в речи оно должно произноситься как целостное слово. Аббревиатуры (abbreviations) состоят из первых букв словосочетания и произносятся как в алфавите. Обучаемые отметили, что аббревиатуры достаточно широко используются в технической и компьютерной терминологии. Актуальность данных словообразовательных процессов для коммуникации в социальных сетях, по мнению студентов, обусловлена различными ограничениями сообщений в количестве символов, а также значительным повышением скорости письма.

5. Неологизмы социальных сетей иногда происходят от уже существующих слов, приобретая новое значение в представленном контексте. Конверсия (conversion) как прием безаффиксального словообразования противопоставляется аффиксации. В качестве словообразовательного средства при конверсии выступает морфологическая парадигма, а именно – способность парадигмы и составляющих ее окончаний передавать значение определенной части речи. Понятие парадигмы при определении сущности конверсии выдвигает и обосновывает О. С. Ахманова: «Конверсия – это образование нового слова путем перевода данной основы в другую парадигму словоизменения» [15]. Конверсия особенно продуктивна для образования отыменных глаголов, так как английский глагол *беден* словообразовательными аффиксами.

6. Стяжение или телескопия (blending, contamination) – это сочетание усечения и словосложения, при котором новые слова создаются путем наложения слов или их фрагментов друг на друга. Путем стяжения производное слово формируется из слияния полной основы одного слова и усеченной основой второго или из слияния двух усеченных основ разных слов.

При стяжении слов, в отличие от сложения основ, часть одного или обоих слов исчезает, а оставшиеся части затем объединяются в один лексический элемент. Границы, на которых слова сокращаются, не являются произвольными, они всегда ограничены структурой слога.

Таким образом, исследование показало, что при создании неологизмов в социальных сетях используются не все словообразовательные процессы. Словообразовательными типами, идентифицированными обучаемыми, являются: сокращение, усечение, стяжение, словосложение, аффиксация и конверсия. Студенты в процессе своей самостоятельной когнитивной деятельности определили, что самым распространенным словообразовательным типом среди неологизмов, используемых в данном исследовании, является сокращение. Двадцать один из пятидесяти неологизмов образован путем сокращения, что составляет 44% данных, изученных в рамках работы. Следующим по частоте словообразовательным типом является усечение, на долю которого приходится почти четверть выделенных слов – 22% от всех исследованных обучаемыми данных. За усечением следует стяжение, которое является способом образования только 12% слов из собранного списка.

Кроме того, проведенная учебно-познавательная работа существенно увеличила количество известных обучаемым неологизмов.

Результаты предэкспериментального и постэкспериментального среза представлены в таблице ниже.

После проделанной работы студентам было предложено ответить на вопросы анкеты, связанной с их отношением к проделанному самостоятельному исследованию. Данные анкетирования показали, что всех студентов заинтересовала работа с неологизмами социальных сетей. Они с воодушевлением отнеслись к такому роду самостоятельной деятельности, курируемой преподавателем. Обучаемые отметили, что проведенное исследование дало им возможность узнать современную лексику, познакомиться с особенностями современной культуры общения среди молодежи иноязычного общества. Знание и использование неологизмов, по мнению студентов, делает речь более динамичной, продвинутой, естественной, помогает идти в ногу со временем, так как именно развитие информационных технологий, в частности, привело к появлению такого рода языковых единиц. Изучение такого вокабуляра, как отметили студенты, способствует приобщению к некоторым социальным группам людей, помогает быть с ними на одной волне, почувствовать схожесть с представителями другой страны и культуры. Неологизмы, как считают обучаемые, – это база языка онлайн общения, поэтому знакомство с ними необходимо, чтобы в дальнейшем избежать недопонимания при общении с иностранцами в социальных сетях, а также чтобы правильно интерпретировать мемы, подкасты и так далее. Кроме того, использование неологизмов способствует более быстрой коммуникации как в сфере дружеского общения,

развлечений и путешествий, так и в дальнейшем профессиональном общении. Обучаемые также отметили, что задания в форме самостоятельной познавательной деятельности дали им возможность познакомиться с некоторыми интернет-ресурсами и словарями современной лексики. Результаты предэкспериментального и постэкспериментального срезов представлены ниже в Таблице 1.

Таблица 1

**Результаты предэкспериментального и постэкспериментального срезов**

Table 1

**Pre-experimental and post-experimental results**

Студенты	Предэкспериментальный срез	Постэкспериментальный срез
Анна В.	50 %	86 %
Яна Г.	60 %	90 %
Анастасия Г.	65 %	95 %
Вероника Е.	60 %	89 %
Камила И.	50 %	89 %
Лолита И.	48 %	85 %
Евгения К.	60 %	86 %
Ксения К.	45 %	75 %
Стефания К.	65 %	95 %
Дарья К.	55 %	77 %
Ксения К.	55 %	78 %
Илья К.	45 %	75 %
Анастасия Л.	65 %	95 %
Полина Л.	58 %	86 %
Елизавета П.	58 %	85 %
Валентина П.	45 %	89 %
Дарья С.	60 %	90 %
Карина С.	50 %	86 %

**Дискуссия.** Работа с интернет-ресурсами и социальными сетями показала возможность результативной познавательной деятельности обучаемых, нацеленной на получение определенных языковых знаний, развитие когнитивных умений и навыков, таких как умение получать необходимую информацию, анализировать ее, систематизировать, сравнивать, обобщать, что безусловно способствует формированию когнитивной и информационной компетенций. Кроме того, обучаемые проявили большую самостоятельность и независимость в учебной деятельности, а развитие этого качества показывает большую готовность к самообразованию в течение всей жизни, к использованию новых технологий в целях приобретения недостающих знаний и умений. Проведенное исследование показало, что интернет-ресурсы обладают высоким потенциалом в образовательной деятельности в целом, а также в процессе развития когнитивной и информационной компетенций, так как формируют мотивацию

к самостоятельной познавательной деятельности, обеспечивают учебный процесс новыми, актуальными и аутентичными материалами, делая его более наглядным. Социальные сети, как интернет-ресурс, создают среду, в которой происходит быстрое общение, обмен информацией с большим количеством человек, в частности, с представителями иноязычного общества в различных ситуациях от дружеской до профессиональной коммуникации. Работа с неологизмами в социальных сетях позволяет мотивировать студентов познакомиться с такого рода лексикой, понять какие бывают способы образования слов в английском языке в целом и установить, какие из них задействованы в образовании новых слов. Исследование показало, что такого рода деятельность помогает не только в значительной степени развить языковую компетенцию, но также вносит вклад в формирование когнитивной и информационной компетенций, так как дает возможность студентам самостоятельно под руководством преподавателя выполнять основную часть заданий, связанных с поиском значения неологизмов, определением их словообразовательных моделей, обобщением данных о способах, которые наиболее часто используются для образования английских неологизмов в социальных сетях.

**Выводы.** В настоящее время в обучении студентов языковых специальностей наметилась тенденция уделять внимание в равной степени как аудиторной работе, так и организации самостоятельной познавательной деятельности, развитию основных когнитивных умений и когнитивной компетенции в целом. Кроме того, актуальность приобретает общая цифровизация процесса обучения. Сейчас особенно остро стала ощущаться необходимость формирования гибкого мышления в эпоху доминирования цифры и IT-технологий [16]. Студентам необходимо научиться активно управлять своей учебной деятельностью, уметь учиться независимо, работать с информацией, получать необходимые данные, ставить цели, планировать, анализировать результаты своей учебной, а в будущем и профессиональной деятельности. Для обучаемых крайне важно развитие такого рода познавательной деятельности и мышления, так как это способствует обучению в целом [17; 18], лидерству [19; 20; 21] и позитивному развитию молодежи [22; 23]. Задача преподавателя – грамотно организовать и мотивировать обучаемых к такого рода самостоятельной когнитивной деятельности. Применение в процессе обучения интернет-ресурсов и социальных сетей вносят существенный вклад в развитие самостоятельной познавательной активности, а также умения работать с информационными технологиями. Такого рода ресурсы предоставляют большую информационную базу, помогают развивать поисковые навыки, умение выделять нужную информацию, перерабатывать ее. Кроме того, язык социальных сетей, в частности неологизмы, является актуальным пластом лексики для современных обучаемых, а следовательно, пробуждают интерес студентов к самостоятельной когнитивной деятельности,

к самообразованию и саморазвитию. Следовательно, использование интернет-ресурсов и социальных сетей, а также работа с актуальной для обучающихся лексикой, например неологизмами, способствуют развитию таких важных в настоящий момент компетенций, как когнитивная и информационная.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Лизан Е. А., Дашкина А. И.** Учебное пособие по иностранному языку как средство формирования критического мышления посредством интегративных заданий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 1. С. 43–60. – DOI 10.57769/2227-8591.12.1.04. – EDN JJMUVF.

2. **Diane F. Halpern.** Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. – Third edition Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 1996, 430 p. – ISBN 0-8058-1493-0.

3. **Пригожина К. Б.** Организация самостоятельной работы студентов средствами компетентностно-когнитивного подхода // Педагогическое мастерство : материалы IV Междунар. науч. конф. (Москва, февр. 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 244–246. [Электронный ресурс]— URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4958/>.

4. **Vivian Miu-Chi Lun, Ronald Fischer, Colleen Ward.** Exploring cultural differences in critical thinking: Is it about my thinking style or the language I speak? *Learning and Individual Differences*. Vol. 20, No 6. pp. 604–616. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.07.001>.

5. **Phan, Huy Phuong.** Unifying different theories of learning: theoretical framework and empirical evidence. *Educational Psychology*. 2008. Vol. 28. No 3. pp. 325–340. ISSN: 0144-3410eISSN: 1469-5820 <https://doi.org/10.1080/01443410701591392>.

6. **Zhang, L.-F.** Thinking styles and cognitive development. *Journal of Genetic Psychology*. 2002. Vol. 163. No 2. <https://doi.org/10.1080/00221320209598676>.

7. **Zhang, L.-F.** Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context, *Learning and Individual Differences*. 2010. Vol. 20. No 6. pp. 593–603. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.011>.

8. **Zhang, L.-F.** Thinking styles and identity development among Chinese university students. *American Journal of Psychology*. 2008. Vol. 121. No 2. pp. 255–271. . <https://doi.org/10.2307/20445460>.

9. **Попова Н. В.** Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в многопрофильном вузе: монография. – СПб., Политех-Пресс, 2022. – DOI 10.18720/SPBPU/5/tr22-131.

10. **Заботкина В. И.** Новая лексика современного английского языка : учебное пособие. – М. : Высшая Школа, 1989. – 124 с. – ISBN 5-06-000206-3. – EDN SPZWDV.

11. **Bussmann H.** Dictionary of Language and Linguistics. – London: Routledge, 2006. – 560 p. ISBN 9780203980057. <https://doi.org/10.4324/9780203980057>.

12. **David Crystal.** Language and Internet. Cambridge University Press. 2001. – 318 p. ISBN: 9781139164771.

13. **Ingo Plag.** Word-Formation in English. – Cambridge Textbooks in Linguistics, 2018. – ISBN: 978-1-316-62329-9.

14. **William O'Grady, Michael Dobrovolsky, Francis Katamba.** Contemporary Linguistics. – New York: Longman, 1997. – ISBN: 9780582246911

15. **Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов. – изд.4-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2007. – 576 с. – ISBN 978-5-484-00932-9. – ISBN 5-484-00932-4.

16. **Мазунова Л. К.** Авторская технология формирования гибкого методического мышления у студентов-филологов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 3. С. 112–122. – DOI 10.57769/2227-8591.11.3.07. – EDN PBHMGGM.

17. **Vivian M.Y. Cheng (2010).** Teaching creative thinking in regular science lessons: potentials and obstacles of three different approaches in an Asian context. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. Vol. 11. No 1. Article 17, (Jun., 2010), pp. 1–21.

18. **Vivian M.Y. Cheng.** Infusing creativity into Eastern classrooms: evaluations from student perspectives. *Thinking Skills and Creativity*. 2011. Vol. 6. No 1. pp. 67–87. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.05.001>.

19. **Chan, D. W.** Developing the creative leadership training program for gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review*. 2000. Vol. 22, No 2. P. 94–97. – ISSN: 0278-3193– EDN DGOBZP.

20. **Chan, D. W., Cheung, P. C., Chan, A. S. K., Leung, W. W. M., & Leung, K. W. (2000).** Evaluating the Chinese University summer gifted program for junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*. Vol.11. No 3. 136–143.

21. **H. Gardner,** *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*, Basic Books, New York, NY, USA, 1995.

22. **Rachel CF Sun, Eadaoin KP Hui.** Cognitive competence as a positive youth development construct: Conceptual bases and implications for curriculum development. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2006. Vol. 18. No 3. pp. 401–408. ISSN: 2191-0278. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2006.18.3.40>.

23. **D. T. L. Shek and R. C. F. Sun.** Development, implementation and evaluation of a holistic positive youth development program: Project P.A.T.H.S. in Hong Kong. *International Journal on Disability and Human Development*. 2009. Vol. 8. No 2. pp. 107–117.

## REFERENCES

1. **Lizan Ye. A., Dashkina A. I.** Foreign language textbook as a means of critical thinking formation with the help of integrative tasks. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 1. P. 43–60. DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.04. – EDN JJMUVF.

2. **Diane F. Halpern.** *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. – Third edition Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 1996, 430 p. – ISBN 0-8058-1493-0.

3. **Prigozhina K. B.** Organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov sredstvami kompetentnostno-kognitivnogo podkhoda // Pedagogicheskoye masterstvo : materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, fevr. 2014 g.). – M. : Buki-Vedi, 2014. – P. 244–246. [Elektronicheskoye resurs]— URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4958/>.

4. **Vivian Miu-Chi Lun, Ronald Fischer, Colleen Ward.** Exploring cultural differences in critical thinking: Is it about my thinking style or the language I speak? *Learning and Individual Differences*. Vol. 20, No 6. pp. 604–616. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.07.001>.

5. **Phan, Huy Phuong.** Unifying different theories of learning: theoretical framework and empirical evidence. *Educational Psychology*. 2008. Vol. 28. No 3. pp. 325–340. ISSN: 0144-3410eISSN: 1469-5820 <https://doi.org/10.1080/01443410701591392>.

6. **Zhang, L.-F.** Thinking styles and cognitive development. *Journal of Genetic Psychology*. 2002. Vol. 163. No 2. <https://doi.org/10.1080/00221320209598676>.

7. **Zhang, L.-F.** Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context, *Learning and Individual Differences*. 2010. Vol. 20. No 6. pp. 593–603. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.011>.

8. **Zhang, L.-F.** Thinking styles and identity development among Chinese university students. *American Journal of Psychology*. 2008. Vol. 121. No 2. pp. 255–271. . <https://doi.org/10.2307/20445460>

9. **Popova N. V.** Mezhdistsiplinarnyy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v mnogoprofilnom vuze: monografiya. – SPb., Politekh-Press, 2022. – DOI 10.18720/SPBPU/5/tr22-131.

10. **Zabotkina V. I.** Novaya leksika sovremennogo angliyskogo yazyka : uchebnoye posobiye. – M. : Vysshaya Shkola, 1989. – 124 p. – ISBN 5-06-000206-3. – EDN SPZWDV.

11. **Bussmann H.** Dictionary of Language and Linguistics. – London: Routledge, 2006. – 560 p. ISBN 9780203980057. <https://doi.org/10.4324/9780203980057>.

12. **David Crystal.** Language and Internet. Cambridge University Press. 2001. – 318 p. ISBN: 9781139164771.

13. **Ingo Plag.** Word-Formation in English. – Cambridge Textbooks in Linguistics, 2018. – ISBN: 978-1-316-62329-9.

14. **William O'Grady, Michael Dobrovolsky, Francis Katamba.** Contemporary Linguistics. – New York: Longman, 1997. – ISBN: 9780582246911.

15. **Akhmanova O. S.** Slovar lingvisticheskikh terminov. – izd.4-ye, stereotipnoye. – M.: KomKniga, 2007. – 576 p. – ISBN 978-5-484-00932-9. – ISBN 5-484-00932-4.

16. **Mazunova L. K.** Author's technology for the formation of flexible methodological thinking among students of philology. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2022. Vol. 11. No 3. P. 113–123. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.07.

17. **Vivian M.Y. Cheng (2010).** Teaching creative thinking in regular science lessons: potentials and obstacles of three different approaches in an Asian context. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. Vol. 11. No 1. Article 17, (Jun., 2010), pp. 1–21.

18. **Vivian M.Y. Cheng.** Infusing creativity into Eastern classrooms: evaluations from student perspectives. *Thinking Skills and Creativity*. 2011. Vol. 6. No 1. pp. 67–87. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.05.001>.

19. **Chan, D. W.** Developing the creative leadership training program for gifted and talented students in Hong Kong. *Roepers Review*. 2000. Vol. 22, No 2. P. 94–97. – ISSN: 0278-3193– EDN DGOBZP.

20. **Chan, D. W., Cheung, P. C., Chan, A. S. K., Leung, W. W. M., & Leung, K. W. (2000).** Evaluating the Chinese University summer gifted program for junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*. Vol.11. No 3. 136–143.

21. **H. Gardner,** *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*, Basic Books, New York, NY, USA, 1995.

22. **Rachel CF Sun, Eadaoin KP Hui.** Cognitive competence as a positive youth development construct: Conceptual bases and implications for curriculum development. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2006. Vol. 18. No 3. pp. 401–408. ISSN: 2191-0278. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2006.18.3.40>.

23. **D. T. L. Shek and R. C. F. Sun.** Development, implementation and evaluation of a holistic positive youth development program: Project P.A.T.H.S. in Hong Kong. *International Journal on Disability and Human Development*. 2009. Vol. 8. No 2. pp. 107–117.

*Статья поступила в редакцию 21.05.2023. Одобрена 20.06.2023. Принята 28.06.2023.*

*Received 21.05.2023. Approved 20.06.2023. Accepted 28.06.2023.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023.

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.04

*М. М. Степанова, Ю. В. Котляр*

## ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКА-ЛОКАЛИЗАТОРА ВИДЕОИГР В ВУЗЕ



**СТЕПАНОВА Мария Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент; Одинцовский филиал, Московский государственный институт международных отношений (МГИМО). Ново-Спортивная, 3, г. Одинцово, Московская область, 119454, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5885-0380; ORCID: 0000-0003-0444-8155, m.stepanova@odin.mgimo.ru  
**STEPANOVA Maria M.** – Moscow State Institute of International Relation (MGIMO). 3, Novo-Sportivnaya, Odintsovo, Moscow Region, 119454, Russia. ORCID: 0000-0003-0444-8155, m.stepanova@odin.mgimo.ru



**КОТЛЯР Юрий Владимирович** – магистр лингвистики, ассистент руководителя проектов; ООО «Янус ЛС». Стародеревенская ул., 11/2А, Санкт-Петербург, 197374, Россия. SPIN-код РИНЦ: 3519-5449; ORCID: 0009-0000-6971-2397, kotlyar\_y\_98@bk.ru  
**KOTLYAR Yuriy V.** – Janus Worldwide Inc. Staroderevenskaya St., 11, building 2, letter A Saint Petersburg, 197374, Russia. ORCID: 0009-0000-6971-2397, kotlyar\_y\_98@bk.ru

**Аннотация.** Статья посвящена обсуждению перспектив подготовки переводчика-локализатора видеоигр в вузе. Актуальность исследования данного вопроса обусловлена необходимостью подготовки программ учебных дисциплин высших учебных заведений, которые позволили бы сформировать у будущего переводчика комплекс компетенций, необходимых для осуществления качественной работы по локализации и переводу видеоигр. Проведено выявление и описание особенностей видеоигры с точки зрения перевода и показаны ее основные особенности как одного из видов аудиовизуального материала. Изучены основные компетенции переводчика-локализатора видеоигрового контента, а также предложены рекомендации по подготовке переводчика-локализатора в вузе. Показано, что в настоящее время на рынке лингвистических услуг высоко востребованы специалисты, владеющие компетенциями переводчика-локализатора видеоигр. Локализации видеоигр, как один из видов аудиовизуального перевода, является сложным процессом, требующим от переводчика целого ряда специфических компетенций, а также креативности и культурной осведомленности. Формирование набора компетенций, необходимых переводчику-локализатору видеоигр, должно проводиться целенаправленно в рамках логически выстроенного обучающего курса. К сожалению, на данный момент в вузах, готовящих переводчиков, практически отсутствуют учебные дисциплины, касающиеся локализации видеоигр, хотя потребность в них давно назрела. Рекомендовано введение таких курсов в учебный план как в рамках дисциплин «Аудиовизуальный перевод» или «Проектная

деятельность», так и в качестве факультатива или дисциплины по выбору. Разработка и реализация курсов по локализации видеоигр должна осуществляться в тесном сотрудничестве с представителями отрасли – руководителями и сотрудниками компаний, занимающихся локализацией видеоигр, и переводчиками-практиками.

**Ключевые слова:** АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД, ЛОКАЛИЗАЦИЯ, ВИДЕОИГРА, ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКА, ОБУЧЕНИЕ ЛОКАЛИЗАЦИИ

---

**Для цитирования:** Степанова М. М., Котляр Ю. В. Перспективы подготовки переводчика-локализатора видеоигр в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 51–65. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.04

---

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.04

### UNIVERSITY TRAINING FOR VIDEO GAMES LOCALIZATION EXPERTS: AN OUTLOOK

**Abstract.** The paper discusses the prospects for training a translator-localizer of video games at a university. The relevance of the study of this issue is due to the need to prepare programs of academic disciplines, which would allow the future translator to form a set of competencies necessary for high-quality localization and translation of video games. The features of a video game from the point of view of translation have been identified and described. The main characteristics of a video game as one of the types of audiovisual material are demonstrated. The main competencies of a translator-localizer of video game content have been studied. Some recommendations for the preparation of a translator-localizer at a university have been suggested. It has been shown that currently there is a high demand for specialists who have the competence of a translator-localizer of video games in the market of linguistic services. Video game localization, as a type of audiovisual translation, is a complex process that requires the translator to have a range of specific competencies, as well as creativity and cultural awareness. The formation of a set of competencies required by a translator-localizer of video games should be carried out purposefully within the framework of a logically built training course. Unfortunately, at the moment, in universities that train translators, there are practically no academic disciplines related to the localization of video games, although the need for them is long overdue. It is recommended to introduce such courses into the curriculum both within the disciplines of “Audiovisual Translation” or “Project Activities”, or as an elective discipline. The development and implementation of video game localization courses should be carried out in close cooperation with industry representatives – managers and employees of video game localization companies and translator practitioners.

**Keywords:** AUDIOVISUAL TRANSLATION, LOCALIZATION, VIDEO GAME, TRANSLATOR TRAINING, LOCALIZATION TRAINING

---

**For citation:** Stepanova M. M. Kotlyar Yu. V. University Training for Video Games Localization Experts: an Outlook. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 2. P. 51–65. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.04

---

*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, 2023.

**Введение.** Игровой рынок является одним из самых перспективных и быстроразвивающихся в мире компьютерных технологий. Общий оборот индустрии видеоигр и киберспорта в последние годы превышает общую кассовую выручку кинотеатров по всему миру, глобальный рынок потоковой передачи музыки и продажи музыкальных альбомов, а также бюджет пяти самых богатых спортивных лиг в мире<sup>1</sup>. Популярность видеоигр высока среди людей практически всех возрастных категорий. Количество компьютерных игроков в мире в 2021 году составляло около 3 миллиардов человек, а Россия входит в топ-5 стран по потреблению игрового контента вместе с Китаем, США, Южной Кореей и Японией.

Согласно исследованию Аналитического центра НАФИ, более 60% россиян старше 18 лет играют в видеоигры, что составляет около 88 миллионов человек. При этом 38% респондентов играют один-два раза в неделю, а 23% уделяют время видеоиграм практически каждый день<sup>2</sup>. Вместе с тем аналитики Boston Consulting Group отметили, что к концу 2021 года Россия заметно отставала от многих лидирующих стран по темпам собственного формирования нового игрового контента, а это, как считают эксперты, открывает благоприятные возможности для активного развития этой индустрии в нашей стране<sup>3</sup>. Все это говорит о том, что перевод видеоигр и локализация их для использования в различных странах представляет собой высоко востребованное направление сферы лингвистических услуг. О перспективности этого направления свидетельствуют и обсуждения на научно-практических конференциях по актуальным вопросам перевода и его преподавания [1].

Хотя первые видеоигры появились еще в конце пятидесятых годов прошлого века, в настоящее время игровая индустрия продолжает активно развиваться вместе с развитием компьютерных технологий и появлением искусственного интеллекта. Благодаря этому в сфере видеоигр до сих пор имеется множество не до конца изученных областей, и одной из них является перевод видеоигровой продукции на другие языки и адаптация этой продукции для пользователей из других стран и культур. Сегодня этот процесс чаще именуется локализацией. Высокая популярность видеоигр среди различных слоев населения говорит о необходимости компетентного подхода к локализации игрового контента. В то же время ситуация осложняется тем, что на сегодняшний день в Российской Федерации не существует никакого единого стандарта по локализации видеоигр, из-за чего страдает качество их перевода и, соответственно, успешность продвижения той или иной игры на российском

<sup>1</sup> Компьютерные и видеоигры (мировой рынок) 2023/03/22 [Электронный ресурс] URL: <https://www.tadviser.ru/>

<sup>2</sup> Дульнева М. Россия вошла в пятерку стран по потреблению игрового контента. 20 января 2022 [Электронный ресурс] URL: <https://www.forbes.ru/biznes/452953-rossia-vosla-v-paterku-stran-po-potrebleniu-igrovogo-kontenta>

<sup>3</sup> Там же.

рынке. Это же можно сказать и о локализации видеоигровой продукции российского производства для продажи в других странах и регионах мира.

Серьезной проблемой является и нехватка в нашей стране квалифицированных специалистов в области локализации видеоигровой продукции, поскольку в учебных программах вузов, готовящих переводчиков, отсутствуют дисциплины, позволяющие приобрести соответствующие компетенции. Несколько частных онлайн-школ предлагают краткосрочные курсы в этой области, но их очевидно недостаточно, чтобы покрыть потребность рынка в специалистах по локализации видеоигр.

**Актуальность исследования.** Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью подготовки программ учебных дисциплин высших учебных заведений, которые позволили бы сформировать у будущего переводчика ряд компетенций, необходимых для осуществления качественной работы по локализации и переводу видеоигр.

**Целью** исследования является выявление и описание особенностей видеоигры как объекта перевода, основных компетенций переводчика-локализатора видеоигрового контента, а также выработка предложений по подготовке переводчика-локализатора в вузе.

**Особенности аудиовизуального перевода и локализации.** Хотя в мире и в нашей стране уже существует достаточно большой практический опыт локализации игр, который осуществляют как любители, так и профессиональные студии локализации, академическое исследование этой темы до сих пор находится в зачаточном состоянии. В последние годы начали появляться публикации российских исследователей, посвященные этой теме, но их количество невелико, и они, как правило, фокусируются на одном из узких лингвистических аспектов перевода собственно текста игры [2], [3], [4] или рассматривают перевод и локализацию одной конкретной игры или серии игр [5].

Видеоигра – это сложный продукт, который включает в себя не только фактическую информацию, но и культурную составляющую. Специалист, работающий над переводом видеоигры, сталкивается с не только лингвистическими, но и межкультурными трудностями, связанными с уникальными особенностями и реалиями, которые необходимо передать так, чтобы они были понятны целевой аудитории. В результате задача переводчика не сводится только к переводу собственно текста игры. Требуется именно локализация, представляющая собой разновидность аудиовизуального перевода, поскольку видеоигра – это аудиовизуальный контент.

Невозможно отрицать значительную роль аудиовизуального перевода в современном мире, в котором сейчас активно идут процессы глобализации и цифровизации. Аудиовизуальный перевод – это особый вид переводческой деятельности, нацеленный на адаптацию различных видов и типов аудиовизуальных произведений для целевой аудитории языка перевода [6].

Хотя локализация очень тесно связана с аудиовизуальным переводом, она не может считаться его синонимом, поскольку имеет ряд экстралингвистических особенностей.

Несмотря на то, что аудиовизуальный перевод становится все более известным и популярным в последние десятилетия, в переводоведении его начали рассматривать как отдельный вид переводческой деятельности относительно недавно [7]. Следует отметить, что в настоящее время само понятие аудиовизуального перевода не имеет четкого определения.

В данном исследовании используется определение, предложенное А. В. Козуляевым. По его мнению, аудиовизуальный перевод – это сложная профессиональная деятельность, направленная на передачу динамически взаимодействующих элементов языковых и неязыковых систем с одного языка на другой, с учетом социокультурного, институционального и полимодального контекста [8]. Аудиовизуальный перевод, таким образом, представляет собой сложный процесс, который не может быть отнесен ни к устному, ни к письменному переводу в их традиционном понимании. Это связано с тем, что при аудиовизуальном переводе происходит одновременный анализ нескольких семантических систем и создание вербальной структуры в условиях ограничений, не связанных непосредственно с языком. Исследование аудиовизуального перевода требует отказа от лингвоцентрического или текстоцентрического подхода и восприятия аудиовизуального материала как уникального взаимодействия вербальных и невербальных знаков [8].

Е. Е. Анисимова считает, что восприятие человеком аудиовизуального материала подобно двойному декодированию информации, заложенной в нем. Сначала адресат воспринимает невербальную составляющую, включающую визуальный и звуковой ряд, а затем анализирует и переводит вербальную часть, что в итоге позволяет ему получить полное понимание информации, заложенной в тексте автором [9].

Иными словами, аудиовизуальный перевод – это не просто передача информации на другой язык, а тонкая работа с многомерным материалом, включающим как вербальные, так и невербальные элементы. Этот процесс требует от переводчика не только владения языками и знаний культурных особенностей конкретных стран, но и умения работать с аудиовизуальным контентом и анализировать его в широком экстралингвистическом контексте.

Приведенная выше формулировка очевидно предполагает последовательное восприятие переводчиком как вербальной, так и невербальной составляющей, однако большинство исследователей аудиовизуального перевода подчеркивают синхронизацию этих двух компонентов [10]. Именно эта синхронизация является основной особенностью аудиовизуального перевода, которая значительно отличает его от других видов

перевода, где переводчик концентрируется на передаче содержания и формы письменного или устного текста.

Ведущий исследователь аудиовизуального перевода Хорхе Диас-Синтас также утверждает, что изучение аудиовизуального перевода невозможно проводить ни текстоцентрически, ни с позиций чистой лингвистики [11]. В своих работах он описывает аудиовизуальный перевод как гетерогенный и междисциплинарный процесс. По мнению ученого, абсолютно бесполезно переводить исключительно вербальную составляющую определенного аудиовизуального произведения, не принимая во внимание его семиотические компоненты.

В процессе перевода аудиовизуальных произведений, в том числе видеоигр, переводчику крайне важно проанализировать взаимодействие всех знаковых систем в кадрах и сценах, связь между персонажами фильма или видеоигры, возможное изменение их образов в ходе развития сюжета. Необходимо также учитывать индивидуальные коммуникативные стратегии персонажей как в отдельных сценах, так и в произведении в целом. Переводчик должен понимать «семиотическую многокомпонентность» аудиовизуальных произведений [11] и уметь профессионально анализировать их многочисленные знаковые системы.

Множество исследований подтверждает, что видеоряд и другие невербальные составляющие являются основными носителями информации в аудиовизуальных произведениях, а компетенции, связанные с дешифровкой видеоряда, по мнению ученых, доминируют в иерархии компетенций аудиовизуального переводчика [12]. Результатом такого анализа является точный и правильный перевод аудиовизуального произведения [13].

Как было отмечено ранее, когда речь идет об аудиовизуальных произведениях, таких как видеоигры, обычно используется термин «локализация», а не «перевод». В документах международной организации Localization Industry Standard Association, локализация определяется как культурная и лингвистическая адаптация продуктов или услуг для целевой аудитории (страны, региона, языкового ареала), которая будет использовать данный продукт или услугу<sup>4</sup>. Данное определение подразумевает использование намного более широкого спектра преобразований, чем просто перевод, хотя процесс перевода включается в понятие локализации как один из ее элементов. В отечественной лингвистике термин «локализация» также не рассматривается в настоящее время в качестве синонима термина «перевод».

По определению В. Г. Якуниной, локализация представляет собой результат языкового посредничества, осуществляемого через использование языка межнационального общения или услуг переводчика [14]. Как было

---

<sup>4</sup> Who is LISA? [Электронный ресурс] URL: <https://www.w3.org/International/O-LISA-intro.html>

отмечено ранее, в настоящее время локализация понимается как процесс адаптации продукта или контента для определенного региона или рынка [15]. В индустрии лингвистических услуг перевод считается частным случаем локализации, в то время как традиционное переводоведение, всегда учитывая фактор адресата, подходит к рассмотрению локализации как непосредственной переводческой процедуры, которая заключается в адаптации переводимого материала к потребностям и ожиданиям конечного потребителя [14]. При локализации конкретного продукта заранее известны его потенциальные потребители, их культурные, возрастные, социальные особенности, географическое положение, менталитет, специфика юмора, наличие диалектов, определенные ценности и приоритеты [16]. Основная цель локализации заключается в том, чтобы конечный пользователь поверил, что продукт – в частности, видеоигра – был изначально создан на его родном языке.

**Видеоигра как объект переводческой локализации.** Как уже упоминалось выше, сегодня видеоигры являются частью глобальной индустрии развлечений. Они стали неотъемлемой частью массовой культуры вместе с книгами, фильмами и музыкальными произведениями. Разумеется, успех видеоигр невозможен без их адаптации для разных языков и культур, поскольку более 50% доходов от производства видеоигр в Европе, США и Японии приходится на продажи за рубежом [17]. Однако, несмотря на это, локализация компьютерных игр до сих пор не получила должного внимания в теории и практике перевода. Следует отметить, что рынок перевода быстро реагирует на потребности в локализации как со стороны разработчиков, так и со стороны пользователей, и в нашей стране существует множество переводческих компаний, занимающихся локализацией игр. Однако академическое изучение данного вида переводческой деятельности только начинает формироваться.

Прежде всего необходимо прояснить, какой именно тип аудиовизуального продукта подразумевается под терминами «компьютерная игра» или «видеоигра». Согласно определению, предложенному М. О'Хаган и К. Мангирон [18], видеоигра представляет собой «программное обеспечение для компьютерных развлечений, состоящее из текста и/или изображений, использующее электронную платформу (например, ПК или консоль) и предназначенное для вовлечения одного или нескольких игроков в физическую или онлайн-среду» (перевод наш). В свою очередь, Д. Чех предлагает использовать выражение «интерактивное развлекательное программное обеспечение» как синоним для термина «видеоигра» [19]. Это, по сути, значительно сокращенный вариант определения, предложенного К. Мангирон и М. О'Хаган. Однако следует отметить, что существуют игры, которые не имеют визуального компонента. Эта категория включает в себя интерактивные аудиокниги и текстовые ролевые игры.

Согласно А. А. Деникину, компьютерная игра или видеоигра представляет собой программное обеспечение, которое запускается на специальном оборудовании (компьютере, портативном электронном устройстве, игровой консоли и т.п.) и используется для организации игрового процесса, связи с партнерами по игре или же сама выступает в качестве партнера играющего [20]. Видеоигра, как и любая другая игра, имеет свою структуру, которую составляют сюжет, роль и правила. Однако, особенность видеоигр заключается в том, что все происходящее в игре происходит в рамках виртуальной реальности. Качественный перевод компьютерных игр через локализацию требует междисциплинарного подхода, как заявляют зарубежные и отечественные исследователи. По утверждению М. О'Хаган и К. Мангирон, локализация видеоигр требует определенных переводческих компетенций, которые позволяют согласовать все переведенные фрагменты игры так, чтобы они гармонизировали друг с другом точно так же, как в оригинале [18].

Локализация видеоигр – это отдельный вид перевода, который существенно отличается от любого другого вида переводческой деятельности. Он характеризуется полной свободой трансформаций (не только переводческих) и принимаемых переводчиком творческих решений. При локализации видеоигры переводчик не только может свободно изменять стиль речи, смысл высказываний, юмористические моменты и культурные отсылки, но также может требовать от разработчиков внесения необходимых изменений в графические элементы, дизайн и даже сюжет видеоигры, чтобы лучше адаптировать ее для целевого рынка. Многие исследователи считают, что это одна из ключевых особенностей локализации видеоигр [17].

При локализации игр на другие языки, включая адаптацию их к другой культуре переводчикам часто приходится использовать транскреацию, то есть создание нового текста вместо буквального перевода исходного высказывания [18]. Это требует от переводчиков не только профессиональных знаний и навыков, но и творческого мышления и изобретательности. Важно уметь адаптировать игру слов, фразеологизм или шутку для языков, на которые производится перевод. Поэтому локализация видеоигр – это настоящая творческая задача для переводчиков, требующая не только профессиональной лингвистической компетенции, но и креативности.

**Компетенции переводчика-локализатора видеоигр.** Из вышесказанного следует, что успешное осуществление аудиовизуального перевода в целом, а также локализации видеоигр как одного из его видов, требует от переводчика сочетания широкого спектра знаний, умений и навыков, творческого подхода и умений в нескольких научных дисциплинах и профессиях. У локализатора-переводчика должны быть сформированы специальные интегративные компетенции, которые в совокупности составляют профессиональную переводческую компетентность [6].

Согласно А. В. Козуляеву, аудиовизуальный переводчик должен обладать тремя группами компетенций, необходимых для полноценного воспроизведения образа аудиовизуального произведения средствами языка перевода в контексте целевой культуры [21]. Первая группа ключевых компетенций, на которые исследователь обращает особое внимание, связана с работой переводчика с визуальным контекстом, включая понимание механизмов взаимодействия между всеми визуальными и вербальными элементами аудиовизуального произведения. Профессиональное овладение такими навыками позволяет специалисту правильно интерпретировать все элементы невербальной информации, необходимой для адекватной передачи дискурса переводимого произведения.

Вторая группа компетенций переводчика аудиовизуальных произведений связана с культурологическими и психоэмоциональными аспектами перевода, в том числе верное понимание и интерпретацию конкретных коммуникативных ситуаций. Указанные навыки необходимы переводчику для верного определения места аудиовизуального произведения в культурном дискурсе, что позволяет специалисту использовать соответствующие подходы и методы для преодоления культурных барьеров.

Третья группа компетенций связана с языком и обеспечивает адекватную передачу особенностей речи персонажей аудиовизуальных произведений, включая владение разными регистрами разговорной и официальной речи [21].

В целом можно сделать вывод, что локализация видеоигр, как разновидность аудиовизуального перевода, является особым видом переводческой деятельности, который требует специального подхода и расширенного набора профессиональных переводческих компетенций. Соответственно, для успешной работы в сфере локализации видеоигр специалисту необходимо обладать рядом переводческих компетенций. Среди них можно выделить следующие:

- Глубокое знание общей терминологии в области программного обеспечения, а также специализированной терминологии в области игровых платформ;

- Понимание особенностей аудиовизуального перевода;
- Владение естественным и идиоматическим языком;
- Креативность;
- Культурная осведомленность;
- Глубокое знакомство с игровой культурой;
- Хорошее знакомство с мировой поп-культурой.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что работа над локализацией видеоигр ставит перед переводчиком ряд нестандартных задач и требует определенного набора навыков и компетенций, которые должны формироваться целенаправленно.

Формирование компетенций переводчика-локализатора видеоигр. Как показало изучение учебных планов ведущих российских университетов, готовящих переводчиков, учебные дисциплины, касающиеся локализации видеоигр, в них отсутствуют. В отдельных вузах, где в учебных планах имеется дисциплина «аудиовизуальный перевод», в рамках этой дисциплины вопросу локализации компьютерных игр в лучшем случае отводится от двух до четырех часов. Таким образом, можно констатировать несоответствие вузовских программ подготовки переводчиков потребностям рынка, где компетенции аудиовизуального переводчика, и, в частности, переводчика-локализатора видеоигр, высоко востребованы. Это подтверждает и представленность вакансий локализатора видеоигр на специализированных веб-сайтах, и беседы с руководителями и менеджерами российских компаний, занимающихся предоставлением услуг локализации игровой видеопродукции.

Изучение рекламы в интернете показало, что в настоящее время несколько российских онлайн-школ перевода предлагают коммерческие курсы по обучению локализации видеоигр, однако качество таких курсов требует внимательного изучения. С точки зрения представителей академической среды формулировки тем в предлагаемых программах выглядят довольно общими, а сами программы недостаточно логично выстроенными – однако, разумеется, для того, чтобы сделать выводы об эффективности подобных курсов, рассчитанных на 8–12 академических часов, требуется их более тщательное изучение. В любом случае, 3–5 онлайн-школ вряд ли смогут обучить достаточное количество специалистов для активно развивающегося рынка локализации видеоигр.

Проведенный анализ показывает, что в настоящее время подготовка переводчиков-локализаторов видеоигр в вузах практически отсутствует, а коммерческие курсы не могут удовлетворить потребность рынка в квалифицированных кадрах, способных качественно выполнять работу по локализации игрового контента. Это подтверждают и руководители компаний, занимающихся локализацией видеоигр, говоря о том, что им приходится самим обучать принимаемых на работу молодых сотрудников. Очевидной становится необходимость введения в программы обучения переводчиков в вузах курса по локализации видеоигр.

Здесь возникает вопрос о том, должны ли такие курсы быть обязательными для всех студентов, ведь далеко не все играют в компьютерные игры и интересуются данным видом переводческой деятельности. Авторами статьи был проведен опрос 120 студентов 3 и 4 курсов, обучающихся по направлениям «лингвистика» и «перевод» в СПбПУ Петра Великого, РГПУ им. А. И. Герцена и МГИМО МИД России. Студентам были заданы вопросы о том, востребованы ли компетенции переводчика-локализатора видеоигр на современном рынке и считают ли они необходимым введение курса по локализации видеоигр

в учебные программы вузов, а также хотели ли бы они сами пройти такой курс. Востребованность указанных компетенций не вызывает сомнений: положительно на этот вопрос ответили 89% респондентов, и 85% хотело бы видеть такой курс в программе обучения. В то же время только 72% студентов хотело бы пройти этот курс лично. Отрицательные ответы были получены, в основном, от девушек, обосновавших свой отказ тем, что сами в такие игры не играют и плохо представляют этот материал.

Возможно, имеет смысл делать такой курс факультативным или одним из «курсов по выбору». Можно также проводить его в рамках дисциплины «проектная деятельность», предлагая студентам осуществить локализацию конкретной игры как выполнение проекта. Разумеется, локализация видеоигр может стать и частью дисциплины «аудиовизуальный перевод» при уделении этому аспекту достаточного количества учебных часов.

В любом случае курс по локализации видеоигр должен иметь объем не менее 16 академических часов (оптимально – 32 часа) и быть ориентированным на выработку практических навыков переводчика-локализатора. Обязательным представляется обучение работе со средствами автоматизации перевода и другими компьютерными программами, используемыми в настоящее время для локализации видеоигр. В то же время содержание курса должно включать и теоретические аспекты, такие как объяснение различий между локализацией и переводом, изучение принципов работы с видеоигрой как особым видом аудиовизуального материала и т. д.

В разработке и реализации курсов по локализации видеоигр обязательно должны принимать участие представители отрасли – руководители и сотрудники компаний, занимающихся локализацией видеоигр и переводчики-практики. Это требование обусловлено тем, что большинство преподавателей вузов не знакомо с процессом локализации игрового контента, не имеет собственного опыта в этой сфере, и им потребуется помощь и консультации специалиста-практика.

**Выводы.** В настоящее время на рынке лингвистических услуг высоко востребованы специалисты, владеющие компетенциями переводчика-локализатора видеоигр. Локализация видеоигр как один из видов аудиовизуального перевода, является сложным процессом, требующим от переводчика целого ряда специфических компетенций, а также креативности и культурной осведомленности. На данный момент в вузах, готовящих переводчиков, практически отсутствуют учебные дисциплины, касающиеся локализации видеоигр, хотя потребность в них давно назрела. Можно рекомендовать введение таких курсов в учебный план как в рамках дисциплин «аудиовизуальный перевод» или «проектная деятельность», так и в качестве факультатива или дисциплины по выбору. Разработка и реализация курсов по локализации видеоигр должна осуществляться в тесном сотрудничестве

с представителями отрасли – руководителями и сотрудниками компаний, занимающихся локализацией видеоигр, и переводчиками-практиками.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Гавриленко Н. Н.** Переводчик 2030: профессиональный взгляд в будущее // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 85–90. – ISSN: 2227-8591 – EDN KGKGWW.

2. **Жернакова Л. А., Аносова Н. Э.** Особенности локализации в переводе видеоигр // Язык, перевод, коммуникация в условиях полилога культур : сб. ст. Всеросс. молодежной конф. с междунар.уч., Санкт-Петербург, 13–14 мая 2021 года / под общ. ред. А. В. Рубцовой. – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. – С. 299–306. – ISBN: 978-5-7422-7385-1 – EDN RQFWGZ.

3. **Болотина М. А., Кузьмина Е. В.** Лексические проблемы перевода компьютерных игр // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2019. № 1. С. 43–50. – ISSN: 2500-039X – EDN SQRPNZ.

4. **Рюкова А. Р., Филимонова Е. А.** Перевод имен собственных при локализации мультиплатформенных компьютерных игр // Вестник Башкирского университета. 2016. Т. 21. № 4. С. 968–973. – ISSN: 1998-4812 – EDN XSBIEF.

5. **Хрущева Т. В., Ермоленко С. А.** Особенности языковой локализации видеоигр серии “Resident Evil” на российском рынке: переводческий аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. № 4. С. 1200–1205. – DOI 10.30853/phil20220202. – EDN EHBLRS.

6. **Степанова М. М.** Методическая подготовка преподавателя к обучению студентов аудиовизуальному переводу // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 29. С. 33–46. – ISSN: 2227-8591. – EDN WLQVWR.

7. **Морозова Т. А.** Аудиовизуальный перевод в России: развитие и современное положение / Т. А. Морозова // Инновационная наука. 2020. № 5. С. 122–125. – ISSN: 2410-6070 – EDN MKMZOU.

8. **Козуляев А. В.** Основы инновационной методики формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 6. С. 55–62. – ISSN: 2306-8310 – EDN ZWTSX.

9. **Анисимова Е.Е.** Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие. – М. : Academia, 2003. – 122 с. – ISBN 5-7695-0961-9. – EDN YWOTPL.

10. **Matkivska N.** Audiovisual Translation: Conception, Types, Characters’ Speech and Translation Strategies Applied. *Kalb Studijos*. 2014. No 25. pp. 38–44. DOI: 10.5755/J01.SAL.0.25.8516

11. **Jorge Díaz Cintas, G. Anderman.** Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen. – Palgrave Macmillan UK, 2008. – ISBN, 0230234585, 9780230234581 – 256 p.

12. **Sara Rovira-Esteva & Pilar Orero.** A contrastive analysis of the main benchmarking tools for research assessment in translation and interpreting: the Spanish approach. *Perspectives*. 2011. Vol. 19. No 3. Pp. 233–251. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.590214>.

13. **Попова Н. В., Степанова М. М., Кузьмина А. В.** Методические аспекты применения аудиовизуальных средств обучения иностранному языку и переводу в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18. № 1. С. 87–98. – DOI 10.17673/vsgtu-pps.2021.1.7. – EDN QDSVLZ.
14. **Якунина В. Г., Шевченко Е. В.** Лингвоиндустрия: локализация и перевод // Наука без границ. 2017. № 6(11). С. 16–20. – eISSN: 2500-1191– EDN YUETOX.
15. **Коптелова С. А., Руцкая Е. А.** Лингвистические аспекты локализации видеоигр // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2022. Т. 14. № 3. С. 16–25. – DOI 10.17072/2073-6681-2022-3-16-25. – EDN UMELLW.
16. **Знамеровская А. О., Агеева А. В.** Междисциплинарность как ключевая характеристика процесса локализации компьютерных игр // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 1. С. 218–222. – DOI 10.30853/phil210006. – EDN IBGZEO.
17. **Mangiron C., O’Hagan M., Orero P.** Fun for All: Translation and Accessibility Practices In Video Games. – Bern: Peter Lang GmbH, 2014. – 309 p.
18. **O’Hagan M., Mangiron C.** Game Localization Translating for the Global Digital Entertainment Industry, – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013. – 374 p.
19. **Czech D.** Challenges in Video Game Localization: An Integrated Perspective. *Journal of Language and Literature*. 2013. Vol. 1. No 1. p. 3–25 ISSN: 2353-6969 , 2353-6969.
20. **Деникин А. А.** В защиту видеоигр [Электронный ресурс] URL: <http://gamestudies.ru/post/1785>.
21. **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. –ISSN: 2224-9389eISSN: 2305-140X– EDN VBJTJF.

#### REFERENCES

1. **Gavrilenko N. N.** Translator 2030: Professionals’ Outlook. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 38. P. 85–90. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591 – EDN KGKGWW.
2. **Zhernakova L. A., Anosova N. E.** Osobennosti lokalizatsii v perevode videoigr // Yazyk, perevod, kommunikatsiya v usloviyakh poliloga kultur : sb. st. Vseross. molodezhnoy konf. s mezhdunar. uch., Sankt-Peterburg, 13–14 maya 2021 goda / pod obshch. red. A. V. Rubtsovoy. – SPb.: POLITEKh-PRESS, 2021. – P. 299–306. – ISBN: 978-5-7422-7385-1– EDN RQFWGZ.
3. **Bolotina M. A., Kuzmina Ye. V.** Leksicheskiye problemy perevoda kompyuternykh igr // Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya. 2019. No 1. P. 43–50. – ISSN: 2500-039X – EDN SQRPNZ.
4. **Ryukova A. R., Filimonova Ye. A.** Perevod imen sobstvennykh pri lokalizatsii multiplatformennykh kompyuternykh igr // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2016. Vol. 21. No 4. P. 968–973. – ISSN: 1998-4812– EDN XSBI EF.
5. **Khrushcheva T. V., Yermolenko S. A.** Osobennosti yazykovoy lokalizatsii videoigr serii “Resident Evil” na rossiyskom rynke: perevodcheskiy aspekt // Filologicheskiye nauki.

Voprosy teorii i praktiki. 2022. Vol. 15. No 4. P. 1200–1205. – DOI 10.30853/phil20220202. – EDN EHBLRS.

6. **Stepanova M. M.** Mastering Audiovisual Translation Teaching Technique. Teaching Methodology in Higher Education. 2019. Vol. 8. No 29. P. 33–46. ISSN: 2227-8591. – EDN WLWQWR.

7. **Morozova T. A.** Audiovizualnyy perevod v Rossii: razvitiye i sovremennoye polozheniye / T. A. Morozova // Innovatsionnaya nauka. 2020. No 5. P. 122–125. – ISSN: 2410-6070– EDN MKMZ0Y.

8. **Kozulyayev A. V.** Osnovy innovatsionnoy metodiki formirovaniya professionalnykh kompetentsiy audiovizualnogo perevodchika // Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii. 2017. No 6. P. 55–62. – ISSN: 2306-8310– EDN ZWTSHX.

9. **Anisimova Ye. Ye.** Lingvistika teksta i mezhkulturnaya kommunikatsiya (na materiale kreolizovannykh tekstov): ucheb. posobiye. – M. : Academia, 2003. – 122 p. – ISBN 5-7695-0961-9. – EDN YWOTPL.

10. **Matkivska N.** Audiovisual Translation: Conception, Types, Characters' Speech and Translation Strategies Applied. *Kalb Studijos*. 2014. No 25. pp. 38–44. DOI: 10.5755/J01.SAL.0.25.8516.

11. **Jorge Díaz Cintas, G. Anderman.** Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen. – Palgrave Macmillan UK, 2008. – ISBN, 0230234585, 9780230234581 – 256 p.

12. **Sara Rovira-Esteva & Pilar Orero.** A contrastive analysis of the main benchmarking tools for research assessment in translation and interpreting: the Spanish approach. *Perspectives*. 2011. Vol. 19. No 3. Pp. 233–251. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.590214>.

13. **Popova N. V., Stepanova M. M., Kuzmina A. V.** Metodicheskiye aspekty primeneniya audiovizualnykh sredstv obucheniya inostrannomu yazyku i perevodu v vuze // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. 2021. Vol. 18. No 1. P. 87–98. – DOI 10.17673/vsgtu-pps.2021.1.7. – EDN QDSVLZ.

14. **Yakunina V. G., Shevchenko Ye. V.** Lingvoindustriya: lokalizatsiya i perevod // Nauka bez granits. 2017. No 6(11). P. 16–20. – eISSN: 2500-1191– EDN YUETOX.

15. **Koptelova S. A., Ruts kaya Ye. A.** Lingvisticheskiye aspekty lokalizatsii videoigr // Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya. 2022. T. 14. № 3. S. 16–25. – DOI 10.17072/2073-6681-2022-3-16-25. – EDN UMELLW.

16. **Znamerovskaya A. O., Ageyeva A. V.** Mezhdistsiplinarnost kak klyuchevaya kharakteristika protsessa lokalizatsii kompyuternykh igr // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2021. Vol. 14. No 1. P. 218–222. – DOI 10.30853/phil210006. – EDN IBGZEO.

17. **Mangiron C., O'Hagan M., Orero P.** Fun for All: Translation and Accessibility Practices In Video Games. – Bern: Peter Lang GmbH, 2014. – 309 p.

18. **O'Hagan M., Mangiron C.** Game Localization Translating for the Global Digital Entertainment Industry, – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013. – 374 p.

19. **Czech D.** Challenges in Video Game Localization: An Integrated Perspective. *Journal of Language and Literature*. 2013. Vol. 1. No 1. p. 3–25 ISSN: 2353-6969 , 2353-6969.

20. **Denikin A. A.** V zashchitu videoigr [Electronic resource] URL: <http://gamestudies.ru/post/1785>.

21. **Kozulyayev A. V.** Obucheniye dinamicheskimi ekvivalentnomu perevodu audiovizualnykh proizvedeniy: opyt razrabotki i osvoyeniya innovatsionnykh metodik v ramkakh shkoly audiovizualnogo perevoda // Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2015. No 3. P. 3–24. –ISSN: 2224-9389eISSN: 2305-140X– EDN VBJTJF.

*Статья поступила в редакцию 02.05.2023. Одобрена 24.06.2023. Принята 25.06.2023.  
Received 02.05.2023. Approved 24.06.2023. Accepted 25.06.2023.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023.

# Информатизация образования

---

Information technologies  
in education

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.05

С. С. Мурунов

**ТИПОЛОГИЯ ЦИФРОВЫХ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**МУРУНОВ Сергей Сергеевич** – ассистент, научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования; Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. Ул. Интернациональная, 33, Тамбов, 392000, Россия. SPIN-код РИНЦ: 1587-3894; ORCID: 0000-0002-1346-3640, sergeymurunov@gmail.com

**MURUNOV Sergey S.** – Derzhavin Tambov State University. 33, Internatsionalnaya, Tambov, 392000, Russia. ORCID: 0000-0002-1346-3640, sergeymurunov@gmail.com

**Аннотация.** Данная научная статья посвящена разработке типологии проблемных заданий на основе цифровых средств обучения в языковом образовании. В ней концепция проблемных заданий отделяется от другого смежного метода проблемного обучения – проектной деятельности. Дается структурная характеристика проблемного задания, в которой выделяется семь ступеней процесса решения проблемы. Производится анализ учебных действий во время ступеней, с помощью которого удается соотнести виды цифровых ресурсов с этапами работы. Выделяется четыре роли субъектов проблемного задания со своими сферами ответственности. Предложенная типология основывается на цели проблемного задания, преобладающего цифрового средства координации учебного процесса и на акцентуируемых ролях субъектов обучения. В итоге было обозначено три типа: коммуникативный, аналитический и информационный. Каждый тип в дальнейшем делится по форме проведения занятия на основе характеристики синхронности и асинхронности коммуникации. Для выявления свойств типов цифровых проблемных заданий было проведено анкетирование после апробации асинхронных заданий в рамках смешанного обучения. Результаты, демонстрируя отношения студентов к типам заданий, позволили выявить наиболее подходящие для развития коммуникативных, профессиональных и общепрофессиональных навыков типы.

**Ключевые слова:** ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ, ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ, ТИПОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ, ЦИФРОВЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

**Для цитирования:** Мурунов С. С. Типология цифровых проблемных заданий при обучении иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 67–85. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.05

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.05

## TYPOLOGY OF DIGITAL PROBLEM-SOLVING TASKS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**Abstract.** The article is aimed at developing a typology of problem tasks based on digital learning tools for language education purposes. The author separates the concept of problem-solving tasks from project-based learning. An overview of problem-solving task structure is presented, in which seven stages of the problem-solving process are distinguished. The correlation between the digital resources and stages of problem solving is consequently established. The proposed typology is based on such task features as the purpose of the problem task, the predominant digital means of coordinating the educational process and the accentuated roles of students. As a result, three types were identified: communicative, analytical and informational. Each type is further divided according to the form of the lesson which depends on the characteristics of synchronicity and asynchrony of communication. In order to determine the properties of the digital problem-solving task types, a questionnaire study was conducted after testing asynchronous tasks in the framework of blended learning. The results allowed identification of the types most suitable for the development of communicative, professional and general professional skills.

**Keywords:** PROBLEM-BASED LEARNING, PROBLEM-SOLVING TASKS, ICT IN LANGUAGE TEACHING, PROBLEM-SOLVING TASKS TYPOLOGY, DIGITAL LEARNING TOOLS

---

**For citation:** Murunov S. S. Typology of digital problem-solving tasks for teaching foreign languages. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 2. P. 67–85. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.05

---

*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, 2023.

**Введение.** В контексте системообразующего в современном высшем образовании компетентного подхода к обучению предпочтительными являются методики, культивирующие комплекс навыков, который обладает высокой применимостью в контексте профессиональной деятельности будущего специалиста. Занятия в такой образовательной парадигме отличаются многогранностью. Обучающимся необходимо непрерывно чередовать универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, симулируя близкую к аутентичной деятельность. Поэтому наиболее оптимальными представляются методики обучения, способные культивировать комбинировано несколько видов компетенций.

Обучение иностранным языкам в этом плане выделяется обширностью охвата, поскольку оно будет задействовать: универсальные компетенции (УК), связанные с коммуникацией и межкультурным взаимодействием (УК-4 и УК-5); общепрофессиональные компетенции (ОПК), связанные с обработкой и поиском информации в языковой форме (номенклатура ОПК разнится в зависимости от направления подготовки); и профессиональные компетенции (ПК) некоторых

гуманитарных направлений подготовки. Также современная лингводидактика связана с компетенциями использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), поскольку с их помощью предоставляется наибольшее количество языковой информации в современном обществе.

Возможным средством задействования большинства компетенций, связанных с языком, является проблемное обучение. Оно представляется одним из наиболее благоприятных способов актуализации компетенций обучающихся ввиду того, что симулирует условия профессиональной деятельности с помощью создания особых условий обучения. К тому же структура проблемных заданий предрасполагает к интеграции ИКТ в процесс обучения, поскольку цифровые ресурсы способны выступать в качестве средств размещения учебных материалов и коммуникации участников заданий. Перспективность комбинирования проблемного обучения и ИКТ выражается в многочисленности научных работ, посвященных организации интернет-проектов в обучении иностранному языку. Однако использование цифровых проблемных заданий для обучения иностранному как направление пока не получило должного внимания в методике преподавания.

**Целью** настоящего исследования является разработка типологии цифровых проблемных заданий для обучения иностранному языку. Для ее достижения предполагается выполнить следующий ряд **задач**: определить характеристики проблемного задания как методики обучения иностранному языку; выявить структурные компоненты проблемного задания; создать классификацию проблемных заданий на основании цифровых интернет-ресурсов; идентифицировать предпочтительные сферы применения типов проблемных заданий.

**Методы.** Для осуществления исследования был использован перечень методов, включающий в себя: анализ актуальной литературы по теме; абстрагирование свойств цифровых средств обучения в контексте проблемных заданий; апробация типологических моделей работы с проблемными заданиями; анкетирование обучающихся для выявления воспринимаемых ими преимуществ типов проблемных заданий.

**Обзор литературы.** Проблемно-ориентированное обучение зиждется на концепциях педагогики прагматизма. В такой парадигме образование воспринимается как способ обогащения практическим опытом с помощью учебных ситуаций. Применимость получаемых знаний и развиваемых навыков в профессиональной деятельности является первостепенным критерием организуемой системы.

Истоки проблемного обучения связаны с методом проектов (Project-Based Learning), основоположниками которого являются Дж. Дьюи и В. Килпатрик [1]. Разработанная ими концепция обучения ознаменовала окончательный уход от умозрительной доиндустриальной педагогики к демократическому профессиональному образованию. В такой системе основной единицей

обучения является проект – преследующая практическую цель коллективная учебно-познавательная деятельность. Результатом выполнения проекта является презентуемый продукт, выступающий способом достижения цели. Такая манера организации учебного процесса предоставляет высокую степень самостоятельности студентов, выражающуюся в разнообразии средств выполнения задач и в возможности творческого самовыражения.

Проектное обучение является метапредметным способом выстраивания учебного процесса, поскольку планирование и осуществление проектной деятельности не привязано к содержанию какой-либо дисциплины. Практика применения элементов проектной деятельности снискала популярность в лингводидактике, так как с ее помощью, помимо развития иноязычной коммуникативной компетенции, возможно культивирование общепрофессиональных и профессиональных навыков обучающихся [2; 3]. Проектная методика обладает рядом положительно выделяющих ее качеств: 1) использование иностранного языка как средства решения профессиональных задач способствует развитию речевых навыков; 2) необходимость работы сообща создает условия для формирования «мягких» навыков (soft-skills); 3) высокая степень автономии при выполнении проекта приучает к самостоятельной учебной деятельности; 4) получаемый общепрофессиональный опыт предоставляет возможность самопознания студентов для дальнейшего самообразования на протяжении всей жизни [4].

Проблемное обучение (Problem-based learning) разделяет схожие характеристики с проектным, в частности ориентированность на индивидуальность студента, эмпиричность получения знаний и акцентирование на навыках решения проблем (problem-solving skills). Однако это направление является отличающимся по ряду факторов. Появилось оно позже методики проектов в конце 1960-х начале 1970-х [5]. Разработка и апробация происходили в Макмастерском университете преподавателем медицинских наук Г. Бэрроузом. Причиной поиска нового способа организации учебного процесса были трудности с восприятием большого количества учебных материалов, что приводило к снижению усвояемости знаний и к замедлению развитию навыков. Когда же обучающиеся проходили клиническую ординатуру, их показатели академической успеваемости улучшались, что объяснялось повышенным интересом к проактивной деятельности [6 : 28]. Вовлекаясь в контекст проблемной ситуации, студенты строили свои гипотезы, для подтверждения которых им необходимо было проводить дополнительные исследования и консультироваться со своими одногруппниками или преподавателями.

В качестве принципов проблемного обучения Г. Бэрроуз указывал:

- *Студентоцентричность*. Ответственность за отбор содержания и за способ построения учебного процесса разделяется между всеми его субъектами. Обучающиеся сами определяют релевантность информации и методов решения задач.

● *Коллективность*. Поиск решения проблемы происходит в группах от пяти до девяти человек. Это способствует развитию навыков коммуникации. При работе в группе обучающиеся обмениваются опытом и идеями, что потенциально увеличивает объем усвояемых знаний.

● *Наставничество*. Преподаватель избегает прямой подачи информации и гласного оценивания суждений обучающихся ради обеспечения автономии. Он не предоставляет никакой фактической информации, не читает лекций. Роль преподавателя заключается в обеспечении «проблемности»: введении контекста ситуации, использовании наводящих вопросов по теме и модерации групповой работы. Поэтому для реализации проблемного обучения преподавателю не обязательно быть экспертом по дисциплине.

● *Стимулирование*. Предоставление контекста ситуации происходит через стимулирующий медиум: видеозапись, интервьюирование, симуляция и т. д. Это повышает вовлеченность за счет прагматичности учебного процесса.

● *Аутентичность*. Проблемные ситуации раскрывают специфику направления подготовки с помощью условных профессиональных практических задач, что позволяет накапливать адекватные знания и развивать релевантные навыки.

● *Эмпиричность*. Знания получаются путем систематизации опыта решения проблем [5].

Исходя из этих характеристик становится очевидна схожесть проектного и проблемного обучения. Они разделяют между собой перечень свойств из-за их основной концепции – обучению через практику. Все же их можно разделить между собой.

Главную границу между ними можно провести на основании результата выполнения задания: проектная деятельность подразумевает осязаемый продукт, а проблемное обучение предлагает способ решения задачи. То есть, несмотря на высокую прагматичность обоих методов, наиболее приближенным к профессиональным условиям все же будет метод проектов, поскольку его выполнение требует применения результата действия на практике.

Из разделения по результату выполнения задания следуют менее важные отличия: 1) проект как правило занимает намного больше времени, вплоть до нескольких семестров, а теоретическое решение проблемы может быть достигнуто в рамках одного занятия; 2) проект требует более продуманной междисциплинарной интеграции, поскольку создание какого-либо продукта часто требует применения знаний из нескольких областей, а проблемное обучение можно организовать в рамках одной дисциплины; 3) проект подразумевает выбор только одного способа решения задачи, а проблемное обучение может поддерживать плюрализм.

Эти различия влекут за собой структурные изменения способа проведения занятий, однако стоит учесть, что первые этапы введения контекста ситуации в значительной степени схожи между собой и выстраиваются согласно

упомянутым выше принципам стимулирования и аутентичности. По этой причине можно утверждать определенную общность средств проблематизации в проектной деятельности и проблемных заданиях. Для обеих методик можно использовать похожие средства и ресурсы, так как их схожесть проявляется в необходимости предоставления студентам аутентичного стимула к действиям и обеспечения средств практического решения задач.

В эмпирических методиках особо выделяется коммуникация: решение задач должно осуществляться в группе обучающихся. Данная характеристика придает проектной методике и проблемным заданиям высокую степень применимости в языковом образовании, поскольку позволяет сопрягать профессиональное содержание с навыками иноязычной коммуникативной компетенции. Такая возможность реализации методик была многократно рассмотрена в работах П. В. Сысоева: проектная деятельность в рамках предметно-языкового обучения [3], применение проектов для развития навыков письма [6; 7] и проектная деятельность с применением ИКТ [4]. Также в его работе «Обучение иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «агроинженерия» на основе реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения» подчеркивается смежность проблемных заданий и проектной методики, поскольку проблемные тренировочные задания в ней входят в одну линейку типологии проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий вместе с проектами и кейсами [3]. В отечественной методике проблемное обучение является гиперонимом по отношению к проектному обучению, поскольку «... проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися путем решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях» [9 : 40]. Поэтому проблемное обучение воспринимается, прежде всего, на основе когнитивной составляющей, на основе выполнения алгоритма мыслительных действий: анализ проблемы, выдвижение гипотез, апробация решения. Базовое уровневое деление проблемных заданий, предложенное В. А. Крутецким, как раз и основывается на количестве выполненных студентами самостоятельных учебных действий: чем их больше, тем выше уровень проблемности [10 : 185].

В зарубежной методике проблемное обучение связано со структурной организацией занятия, из-за чего в ней возможно противопоставление проблемных заданий проектной методике. Это противопоставление основывается, как уже упоминалось, на наличии готового к практическому использованию продукта. Проект является проблемным заданием, предложенные решения которого были в конечном итоге реализованы. Однако возможно создание гибридных способов организации, использующих элементы обеих методик [11]. Они подразумевают снижение степени

интегрированности проекта с другими дисциплинами, а также отсутствие внешних стейкхолдеров.

Применение проблемных заданий в обучении иностранным языкам положительно влияет на развитие устных речевых навыков: наличие проблемной ситуации задает контекст общения, который благоприятен для обучающихся ввиду того, что они обладают относительно схожими знаниями по теме [12]. Это ведет к преодолению языкового барьера, поскольку студенты начинают больше фокусироваться на содержании коммуникации, а не на форме языковых средств.

При адаптации проблемных заданий для целей языкового образования неизбежны некоторые изменения, вносимые в оригинальную структуру построения процесса взаимодействия с проблемной ситуацией, для того, чтобы сохранить лингводидактическую направленность [13], поскольку без оценки языковой составляющей речи обучающихся и без акцентирования профессионального вокабуляра, проблемное задание перейдет в категорию «преподавание профильных дисциплин на иностранном языке» (Foreign Language as a Medium of Instruction). Наличие же оценочной языковой составляющей и ряда речевых задач позволит использовать проблемные задания в предметно-языковом интегрированном обучении.

В структуре процесса выполнения проблемного задания принято выделять семь этапов:

1. Понимание проблемной ситуации
2. Осознание проблемы
3. Анализ способов решения
4. Систематизация гипотез
5. Постановка исследовательских целей
6. Поиск информации
7. Синтез решений [14 : 22]

При соотнесении с отечественным пониманием проблемного обучения, можно выявить, что в таком порядке выполнения присутствуют мыслительные действия идентификации проблемы и выдвижения гипотез, но отсутствует непосредственная апробация. Поэтому в данной работе проблемное задание понимается как структурное устройство занятия, а проблемное обучение как наличие свойства эмпиричности в учебных материалах и в процессе обучения.

Во время выполнения первой ступени проблемного задания обучающиеся интерпретируют предоставляемый учебный материал, который может принимать форму письменного текста, видео или аудио, рисунков или графиков, а также специализированную форму, связанную с направлением обучения (всяческие измерительные приборы, модели, экспонаты и т. д.). Присутствует акцентирование на речевых навыках чтения, поскольку успешность выполнения первой ступени напрямую зависит от способности понять материал и все его элементы.

Вторая ступень подразумевает понимание текста на предметном уровне. Обучающиеся идентифицируют возможные проблемы, соотнося их со своими предметными знаниями. Преподаватель в это время направляет их с помощью скаффолдинга, наводящие вопросы позволят продемонстрировать изначально закладываемую проблематику [15].

Третья ступень представляет собой обмен мнениями участников в виде дискуссии. На основании личного опыта решения профессиональных проблем обучающиеся выдвигают предположения касательно предоставленной ситуации. Целью этапа является предоставление наибольшего количества способов решения задачи.

Четвертая ступень требует упорядочивания представленных идей. Производится их оценка, нерелевантные предложения отбрасываются, релевантные соединяются для создания единого образа рассматриваемой ситуации.

Образованные лакуны в системе гипотез необходимо четко определить для дальнейшего исследования проблемы, что и производится во время пятой ступени. Определяются методы заполнения этих лакун: поиск информации в сети Интернет, изучение профильной литературы, проведение эксперимента. Также между обучающимися распределяются исследовательские задачи.

Шестая ступень является самостоятельным исследованием, которое обучающиеся производят индивидуально, либо же в маленьких группах (всего несколько человек, поскольку максимальное количество выполняющих одно проблемное задание не должно превышать девяти). Результаты исследования участники облачают в презентабельную форму, чтобы позже продемонстрировать их во время завершающего этапа.

Финальная ступень призвана собрать и систематизировать всю информацию. Соединяются воедино результаты четвертой и шестой ступеней, обучающиеся создают алгоритм, который может быть использован для решения задач, представленных в проблемной ситуации. Если же результаты четвертой и шестой ступени оказываются неудовлетворительными, то работа с проблемным заданием может продолжаться дальше путем повторения четвертой, пятой, шестой и седьмой ступеней.

Проблемное задание нацелено именно на нахождение алгоритма решения профессиональных задач, но не на само их выполнение. Поэтому проблемные задания позволяют обойти недостатки проектов, связанные с большой затратой сил и времени, при этом сохранив преимущества профессионального проблемного обучения. Отсутствие необходимости создания практического продукта негативно сказывается на потенциале развития профессиональных навыков, однако проблемные задания так же, как и проекты, пригодны для обогащения предметными знаниями и для развития «мягких» навыков.

Несмотря на то, что средства обучения могут варьироваться от одного направления подготовки к другому, можно выделить ряд общих, применение

которых не ограничивается профильной составляющей содержания обучения. Проблемное задание от начала до конца основывается на манипуляции с информацией: понимание, обмен, поиск, систематизация и т.д. Поэтому вполне оправдано считать ИКТ универсальным средством обучения для проблемных заданий. Применение ИКТ в проблемном обучении иностранным языкам получило широкое распространение: П. В. Сысоев и Н. И. Хмаренко предложили использование интернет-проектов на базе вики технологий как средство формирования письменных навыков [7]; С. В. Титова создала модель оценивания проектной деятельности с помощью интернет-ресурсов [16]; Д. В. Агальцева и Ю. Е. Валькова разработали методику интеграции интернет-сайтов в междисциплинарные проекты в качестве средств презентации проделанной студентами работы [17].

Применение ИКТ в проблемном языковом образовании позволяет: 1) облегчить контроль выполнения заданий; 2) предоставить большое количество поисково-исследовательских средств; 3) добавить новые способы коммуникации. Эти качества перекликаются со структурой проблемного задания: 1) лучший контроль облегчает скаффолдинг; 2) поисково-исследовательские инструменты расширяют возможности студентов во время этапа сбора и анализа информации; 3) новые способы коммуникации способствуют акцентированному развитию речевых навыков на всех этапах работы. В этой связи с помощью цифровых средств можно подчеркивать определенный вид деятельности при разрешении проблемной ситуации: мышление, исследование и коммуникацию. Каждый приведенный вид деятельности обладает отличительными качествами и целями, поэтому на их основании возможно создание типологии языковых проблемных заданий.

Цифровые средства приносят наибольшее разнообразие в проблемное обучение благодаря широкому спектру потенциальных инструментов организации учебного процесса. Их множество можно разделить по функциональности на классы: упорядочивающие, контролирующие, поисковые, коммуникативные и продуктивные. Упорядочивающие используются для размещения и систематизации информации, контролирующие – для оценки процесса выполнения и его корректировки, поисковые – для поиска новой информации в сети Интернет, коммуникативные – для общения субъектов обучения, продуктивные – для создания продукта, способного выполнить поставленную задачу [18]. Последний класс не актуален в рамках настоящей работы, поскольку используется он в проектной деятельности. Создание проблемного задания подразумевает комбинацию данных средств, однако можно выявить преобладающий тип. Например, использование в качестве средства общения блог технологий при выполнении проблемного задания будет в большей степени развивать речевые навыки письма; предоставление перечня библиотечно-поисковых систем будет подразумевать опору на общепрофессиональные поисково-исследовательские навыки; необходимость

использования упорядочивающих инструментов предполагает привлечение общепрофессиональных когнитивных навыков синтеза.

Роли участников проблемного задания регулируют способы взаимодействия субъектов при достижении цели. Отчасти они фиксированы – обязанности распределяются между участниками, чтобы во время выполнения задания не были оставлены без внимания некоторые аспекты процесса поиска решения. Однако ничто не мешает участникам выполнять функции других ролей сверх их прямых обязанностей. В качестве акцентируемых ролей при выполнении проблемного задания можно выделить: модератора, секретаря, исследователя и рядового участника [13].

Модератор следит за ходом дискуссии, за вовлеченностью участников в обсуждение и за соблюдением регламента. Его задачей является поддержание хода полилога, при этом он должен реализовывать свои лидерские качества, регулируя возможные конфликты и помогая разрешить трудности. Секретарь систематизирует процесс решения проблемы, фиксируя предложенные идеи и использованные источники. Эта роль особенно важна для четвертого и седьмого шагов, поскольку записи секретаря предоставляют возможности ретроспективного анализа. В перечень задач исследователя входит поиск и анализ новой информации. Проведение исследования, как правило, принимает форму самостоятельной работы, поэтому роль исследователя по большей части является внеаудиторной (выполняется дома), либо же изолированной (выполняется на занятии с помощью цифровых средств, но без прямого контакта со всеми участниками). Указанные роли являются специфическими, то есть они наделяют студентов особым перечнем обязательств. Но есть и роль обычного участника, которая подразумевает обмен личным опытом, высказывание мнения и анализ информации.

Последней рассматриваемой характеристикой проблемного задания выступает его цель. Поскольку проблемное задание является полноценно речевым, то его цели должны иметь когнитивно-коммуникативную направленность. Они отражают модели мышления обучающихся и паттерны их общения при разрешении проблемы коммуникативного и профессионального характеров. В этой связи исходной характеристикой, определяющей модели и паттерны, являются выдвигаемые требования к результату. Для классификации требований можно использовать систему «gap tasks» [19]. Эта система основывается на наличии «пробела», который студенты должны заполнить во время коммуникации на иностранном языке.

Коммуникативные проблемные задания (Opinion-gap task) нацелены на обмен мнениями. Они не могут иметь правильного решения, поскольку сама их структура подразумевает плюрализм: обучающиеся аргументируют свою точку зрения касательно проблемной ситуации. Аргументация может включать в себя доказательную базу, собранную во время исследования, однако эта база

нужна для подкрепления мнений, а не для поиска решений. Создаваемые условия проблемной ситуации подразумевают отсутствие фиксированных критериев оценки предметного содержания речи обучающихся.

Аналитические проблемные задания (*reasoning-gap task*) нацелены на поиск правильного решения задачи. В отличие от предшествующего типа, аналитические задания требуют однозначности ответа. Проводимые в их рамках дискуссии направлены на выявление корректного мнения. Работа с таким заданием опирается на информацию, данную преподавателем в учебных материалах. Студентам необходимо ее соответствующе понять, используя общепрофессиональные когнитивные навыки и свои профессиональные знания, и впоследствии идентифицировать способ решения. Проведение исследования в аналитических заданиях необходимо для ликвидации лакун в знаниях. Результат выполнения оценивается по заранее predetermined критериям предметного содержания деятельности студентов.

Информационные проблемные задания (*information-gap task*) нацелены на поиск и обмен информацией. Исследование занимает в них центральное место. Обучающиеся ищут информацию в различных источниках, обмениваются ей и упорядочивают в единую систему. Дискуссии служат средством координации участников, с помощью которого корректируются задачи, распределяются задания и озвучиваются результаты поисков информации. Критерии оценивания напрямую не связаны с предметным содержанием, так как предугадать результаты самостоятельных исследований обучающихся невозможно. Оцениваются в данном случае общепрофессиональные навыки пользования справочными ресурсами, информационно-поисковыми системами и сетью Интернет в целом. Важными показателями в информационном задании являются объем и качество найденной информации (количество использованных источников, актуальность, достоверность и т. д.).

**Результаты и обсуждение.** Предложенная типология хоть и использует классификацию целей, взятую из методики коммуникативных заданий, все же отличается от нее по своим свойствам ввиду наличия большего количества предполагаемых средств обучения и ролей субъектов обучения. Специфика цифровой среды выражается в используемых средствах обучения, которые влияют на форму взаимодействия студентов. У каждой цели есть несколько возможных форм, которые делятся по свойству синхронности/асинхронности общения. Типы соответствуют используемой при выполнении проблемного задания когнитивной модели, а формы соответствуют способу коммуникации и презентации результатов. Форма зависит от цифрового средства координации – интернет-ресурса для организации онлайн общения между участниками при выполнении задания (см. табл. 1). Средство координации является основообразующим элементом цифрового проблемного задания и может сразу выполнять коммуникативную и упорядочивающую функцию.

Таблица 1.

**Сопоставительные характеристики цифровых проблемных заданий при обучении иностранному языку**

Table 1.

**Juxtaposition of digital problem-solving tasks in language teaching**

Тип проблемного задания	Цель	Форма выполнения	Акцентируемый тип цифровых ресурсов
Коммуникативный	Обмен мнениями	Онлайн-конференция	Коммуникативные
		Блог учебной группы	
Аналитический	Разработка решения	Онлайн-лабораторная	Упорядочивающие
		Коллективное эссе	
Информационный	Поиск информации	Онлайн-семинар	Поисковые
		Реферат (вики-страница)	

Первый тип – коммуникативный. Асинхронное коммуникативное задание приобретает форму блога учебной группы. Она является оптимальной, поскольку предоставляет всем одинаковые возможности общения благодаря свойству публичности, а свойство линейности позволяет восстановить ход дискуссии для оценки как языковой составляющей, так и предметной [20]. Синхронное коммуникативное проводится с помощью средств видеосвязи в рамках онлайн-конференции. Применение видеосвязи привносит перечень новых возможностей в полилог, в частности обмен медиафайлами и гиперссылками, а также возможность демонстрации экрана. Данные функции могут быть использованы для предоставления аргументации во время устной дискуссии. Примером координирующего средства для онлайн-конференции является «Zoom».

Базовой моделью отношения субъектов в коммуникативном задании является «участник – модератор». Поскольку в качестве основного критерия оценки в данном типе заданий выступают речевые навыки, необходимо обеспечить условия, в которых поддерживается постоянная коммуникативная деятельность.

Роль модератора поэтому является особо важной, так как его усилиями поддерживается целостность дискуссии и выполняется оценка аргументации.

Второй тип – аналитический. Имеет практическую направленность, которая заключается в моделировании профессиональной проблемной ситуации. Создание контекста требует размещения и систематизации большого количества специализированного учебного материала, поэтому преобладающими инструментами будут упорядочивающие. К тому же из-за наличия строгих критериев оценки, аналитические задания требуют высокой степени скаффолдинга, что делает необходимым продуманное использование контролирующих инструментов.

Асинхронное аналитическое задание приобретает форму коллективного эссе, в котором обучающиеся выражают общее мнение касательно способа решения предоставленной преподавателем проблемы. Создание коллективного эссе производится через комбинирование упорядочивающих и коммуникативных инструментов, которые предоставляют возможность доступа к работе над одним и тем же документом одновременно нескольким людям (например, «Google.Docs»). Синхронное аналитическое задание выполняется в виде онлайн-лабораторной работы. Лабораторная прагматична, поэтому во время нее студенты пользуются иными коммуникативными паттернами, свойственными контексту профессионального общения при выполнении профильных заданий. Лабораторная подразумевает использование цифровых средств, предоставляющих возможность размещения и хранения файлов, поэтому упомянутый выше «Zoom» не полностью отвечает таким требованиям: файлы сохраняются на компьютере, но теряется линейность общения, проблематично вспомнить контекст передачи файлов; конференция ограничена во времени, что затрудняет продолжительную работу над проблемным заданием; автономная работа обучающиеся несколько ограничена, так как для координации самостоятельной работы и для предоставления результатов исследования необходимо, чтобы конференция была запущена. Поэтому для онлайн-лабораторных больше подходят средства онлайн-общения наподобие «Skype», так как они предоставляют необходимую для продолжительной работы линейность с помощью создания общих чатов.

В аналитическом задании базовой моделью взаимодействия субъектов является «участник – секретарь». Так как для нахождения выполнения задания обучающимся необходимо систематизировать все гипотезы, количество и качество которых зависит от участников, для того, чтобы в конечном итоге выдвинуть возможное решение. Упорядочивание гипотез может совершаться секретарем с помощью дополнительных цифровых средств, например, интеллект-карт («Coggle», MindMeister).

Третий тип – информационный. Он нацелен на углубление знаний обучающихся путем задействования общепрофессиональных поисково-исследовательских умений. Преобладающими цифровыми ресурсами будут

поисковые. Ввиду размытости предметной составляющей оценивания контролирующие средства играют наименьшую роль, их применение возможно в ретроспективе для восстановления хода исследовательской работы. Упорядочивающие инструменты могут быть использованы для предоставления поисковых средств и учебных материалов, необходимых для проведения исследования.

Асинхронное информационное задание выполняется в виде реферата. Студенты оформляют найденную всей группой информацию в единый презентуемый документ. Асинхронность в данном случае выражается не столько в способе взаимодействия обучающихся, сколько в способе предоставления результата работы. Студенты могут взаимодействовать друг с другом в любой форме, однако демонстрация результата не будет требовать устного общения. Она происходит с помощью письменных и графических средств: текстов, диаграмм, изображений и т. д. Предпочтительными в контексте лингводидактики являются именно текстовые документы. Их создание может происходить с использованием уже упомянутых в предшествующем типе средств коллективной редакции документов, либо же с применением вики технологий. Так как важной составляющей информационного задания является составление списка использованных источников, вики технологии могут быть даже предпочтительнее, чем коллективные письменные документы. Использованный источник можно инкорпорировать в текст в качестве гиперссылки, тем самым делая из реферата интерактивную систему базы учебных данных и материалов [21]. Однако групповое редактирование документа, не имеющего свойств гипертекста, остается предпочтительнее в случаях необходимости навыков академического письма. Поскольку создание гипертекста не развивает навыки библиографического описания источников.

Синхронные информационные задания по форме организации схожи с коммуникативными – для их проведения предпочтительны такие же средства, как в онлайн-конференциях. Наличие протяженной линейности представления результата в виде фиксирования всего исследовательского процесса излишне, поэтому более целесообразно проведение онлайн-семинара с представлением результатов. Отличием онлайн-семинара от онлайн-конференции в контексте рассматриваемой типологии является преобладающий способ общения: во время конференции преобладает диалог/полилог, так как все студенты высказывают свои мнения; а во время семинара преобладает монолог, так как студенты демонстрируют результаты своих совместных исследований.

В информационном задании преобладает модель взаимодействия «исследователь-секретарь». Исследователь осуществляет поиск и обработку информации, секретарь помогает ее упорядочивать и систематизировать в презентабельную форму.

Итак, каждая форма цифрового проблемного задания подразумевает особенную модель организации взаимодействия обучающихся. Эта модель является рекуррентной по отношению к онлайн-ресурсам координации процесса обучения ввиду схожести их функциональных возможностей. Приведем примеры соотношения форм проблемных заданий с ресурсами, служащими в качестве цифровых средств координации в таблице 2.

Таблица 2.

**Соотношение возможных цифровых координирующих ресурсов и форм проблемных заданий**

Table 2.

**The list of tools of digital coordination in relation to task forms**

<b>Тип</b>	<b>Форма</b>	<b>Цифровое средство координации</b>
Коммуникативный	Онлайн-конференция	Zoom, Google meet, Контур.Толк
	Блог учебной группы	Вконтакте, Яндекс.Дзен, WordPress
Аналитический	Онлайн-лабораторная работа	Skype, Discord, Hangouts
	Коллективное эссе	Google Docs, Microsoft Word Online, Яндекс.Документы
Информационный	Онлайн-семинар	Zoom, Google meet, Контур.Толк
	Реферат	Wiki, Google Docs, Microsoft Word Online

На базе кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина была проведена апробация серии заданий, разработанных согласно изложенной типологии. В экспериментальную группу входило тридцать человек с первого курса направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (профиль: Английский язык)». Так как применение синхронных форм цифровых проблемных заданий затруднено очной формой обучения, типология проблемных заданий была протестирована только с помощью заданий асинхронной формы, которые могут быть интегрированы в очное обучение в рамках модели смешанного обучения.

После выполнения заданий обучающимся было предложено пройти анкетирование, содержащее семь вопросов. Студенты выбирали один тип задания, который, по их мнению, лучше других способствует реализации определенных аспектов обучения. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3.

**Результаты анкетирования обучающихся после выполнения цифровых проблемных заданий**

Table 3.

**The results of questionnaire conducted after completing various types of problem-solving tasks**

	<b>Коммуникативный тип</b>	<b>Аналитический тип</b>	<b>Информационный тип</b>
Повышение познавательного интереса	24%	40%	36%
Возможность самовыражения	40 %	26%	34%
Повышение самостоятельности решения проблем	7%	36%	57%
Развитие навыков решения проблем	24%	46%	30%
Развитие общепрофессиональных навыков	27%	33%	40%
Развитие иноязычных коммуникативных навыков	70%	13%	17%
Развитие «мягких» навыков	53%	30%	17%

Анкетирование демонстрирует предпочтительные сферы применения рассмотренных типов цифровых проблемных заданий на основе восприятия самими студентами. Выявленные студентами преобладающие эффекты заданий на учебный процесс позволяют определить наиболее благоприятный контекст их применения.

**Выводы.** Использование проблемных цифровых заданий является емким способом интегрирования коммуникативных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в рамках обучения иностранным языкам. Структура задания, состоящая из семи этапов, подразумевает комбинированное использование речевых, поисково-исследовательских и когнитивных навыков вне зависимости от применяемого вида проблемного задания.

Предложенная типология разделяет проблемные задания на три типа и последующие шесть форм. Такое разделение отображает применяемые в проблемных цифровых заданиях средства координации, отношения субъектов, цели, средства и преобладающие речевые навыки. Коммуникативные проблемные цифровые задания позволяют развивать мягкие навыки и иноязычную коммуникативную компетенцию благодаря дискуссионной структуре, не выдвигающей предметных требований к результатам. Аналитические задания культивируют навыки решения проблем профессионального характера, при этом поддерживая вовлеченность студентов

благодаря стимулированию познавательного интереса. Информационные – пригодны для развития общепрофессиональных навыков, поскольку они формируют умения самостоятельной исследовательской деятельности путем пользования поисковыми интернет-ресурсами.

Разделение каждого типа на две формы по характеристике синхронности/асинхронности обусловлено различными способами координации участников проблемного задания в зависимости от используемых цифровых ресурсов. Также цифровые ресурсы предопределяют акцентируемые речевые навыки: асинхронные формы развивают преимущественно чтение и письмо, синхронные – слушание и говорение.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Корнетов Г. Б.** Метод проектов У. Х. Килпатрика. Часть 1. Сущность и становление метода // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2020. № 5(71). С. 16–24. – ISSN: 2306-8310– EDN FYHHVO.

2. **Обдалова О. А., Минакова Л. Ю.** Проектная деятельность в реализации предметно-языкового интегрированного обучения в школе // *Иностранные языки в школе*. 2021. № 5. С. 72–79. – ISSN: 0130-6073– EDN ELFXEZ.

3. **Сысоев П. В., Байдикова Т. В.** Обучение иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки "Агроинженерия" на основе реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения // *Язык и культура*. 2021. № 55. С. 289–307. – DOI 10.17223/19996195/55/19. – EDN HDLWZU.

4. **Сысоев П. В.** Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 9. С. 15–28. – ISSN: 0130-6073– EDN VMBATS.

5. **Barrows H. S.** Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*. 1996. Pp. 3–12. DOI: 10.1002/tl.37219966804.

6. **William B. Spaulding.** Revitalizing Medical Education: McMaster Medical School's Early Years, 1965-1974. Philadelphia: Decker. 1991. 233 p. ISBN: 9781556642814

7. **Сысоев П. В., Хмаренко Н. И.** Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве // *Язык и культура*. 2022. № 59. С. 271–285. DOI 10.17223/19996195/59/15. – EDN ZBCBIB.

8. **Сысоев П. В., Кретов Д. В.** Организация письменной обратной связи между обучающимися при реализации Интернет-проектов // *Иностранные языки в школе*. 2022. № 8. С. 4–12. – ISSN: 0130-6073– EDN HMQGOR.

9. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: «Логос», 2000. – 384 с. – ISBN 5-88439-097-1.

10. **Крутецкий В. А.** Основы педагогической психологии (Библиотека директора школы). – М.: Просвещение, 1972. – 256 с.

11. **Ron Cörvers, Arnim Wiek, Joop de Kraker, Daniel J. Lang & Pim Martens.** Problem-Based and Project-Based Learning for Sustainable Development. – Sustainability Science – An Introduction. Dordrecht: Springer. 2016. pp. 349–358 – DOI: 10.1007/978-94-017-7242-6\_29.

12. **Norzaini A., Ling S.** Problem-based Learning in English for a Second Language Classroom: Students' Perspectives. *International Journal of Learning*. 2012. No 18. Pp. 109–126. DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v18i06/47648.

13. **Carmen M. Amerstorfer.** Problem-based Learning for Preservice Teachers of English as a Foreign Language. *Colloquium: New Philologies*. 2020. Vol.5. Issue 1. Pp. 75–90. DOI: 10.23963/cnp.2020.5.1.4.

14. **Jos M., Bouhuijs P., Schmidt H. G.** Introduction to Problem-Based Learning: A Guide for Students. Routledge. 2nd edition. – 2007. Groningen: Noordhoff Uitgevers. 136 p. – ISBN 978-90-01-82084-8.

15. **Schmidt H. G., Rotgans J. I., Yew E. H. J.** The Process of problem based Learning: what works and why. *Medical Education*. 2011. No 45. Pp. 792–806. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x.

16. **Титова С. В.** Оценивание проектных заданий в предметно-языковом интегрированном курсе: этапы, формы, онлайн-инструменты // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 94–106. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-2-94-106. – EDN HWYTUD.

17. **Агальцова Д. В., Валькова Ю. Е.** Организация самостоятельной и коллективной работы студентов по иностранному языку в вузе с применением ИКТ // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3(88). С. 12–15. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-388-12-15. – EDN EJNZOL.

18. **Мурунов С. С., Медведев Н. В., Шульц О. Е.** Использование интернет-ресурсов для проблематизации обучения иностранным языкам // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 4. С. 911–922. – DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922. – EDN МАНТСХ.

19. **Prabhu, N. S. (1987).** Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987. 153 p

20. **Сысоев П. В.** Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4(20). С. 115–127. – ISSN: 1999-6195eISSN: 2311-3235 – EDN PMLINZ.

21. **Титова С. В.** Дидактические свойства и функции технологии вики // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 2. С. 109–119. – ISSN: 2074-1588– EDN NXPCZV.

## REFERENCES

1. **Kornetov G. B.** Metod projektov U.Kh. Kilpatrika. Chast 1. Sushchnost i stanovleniye metoda // Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii. 2020. No 5(71). P. 16–24. – ISSN: 2306-8310– EDN FYHHVO.

2. **Obdalova O. A., Minakova L. Yu.** Proyektnaya deyatel'nost v realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v shkole // Inostrannyye yazyki v shkole. 2021. No 5. P. 72–79. – ISSN: 0130-6073– EDN ELFXEZ.

3. **Sysoyev P. V., Baydikova T. V.** Obucheniye inoyazychnomu professionalnomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki "Agroinzheneriya" na osnove realizatsii modeli predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya // Yazyk i kultura. 2021. No 55. P. 289–307. – DOI 10.17223/19996195/55/19. – EDN HDLWZU.

4. **Sysoyev P. V.** Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye projektami // Inostrannyye yazyki v shkole. 2020. No 9. P. 15–28. – ISSN: 0130-6073– EDN VMBATS.

5. **Barrows H. S.** Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*. 1996. Pp. 3–12. DOI: 10.1002/tl.37219966804.

6. **William B. Spaulding.** Revitalizing Medical Education: McMaster Medical School's Early Years, 1965-1974. Philadelphia: Decker. 1991. 233 p. ISBN: 9781556642814

7. **Sysoyev P. V., Khmarenko N. I.** Obucheniye studentov inoyazychnoy pismennoy rechi na osnove pedagogicheskoy tekhnologii obucheniya v sotrudnichestve // Yazyk i kultura. 2022. No 59. P. 271–285. DOI 10.17223/19996195/59/15. – EDN ZBCBIB.

8. **Sysoyev P. V., Kretov D. V.** Organizatsiya pismennoy obratnoy svyazi mezhdru obuchayushchimisya pri realizatsii Internet-proyektov // Inostrannyye yazyki v shkole. 2022. No 8. P. 4–12. – ISSN: 0130-6073– EDN HMQGOR.

9. **Zimnyaya I. A.** Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov. – M.: «Logos», 2000. – 384 p. – ISBN 5-88439-097-1.

10. **Krutetskiy V. A.** Osnovy pedagogicheskoy psikhologii (Biblioteka direktora shkoly).– M. : Prosveshcheniye, 1972. – 256 p.

11. **Ron Cörvers, Arnim Wiek, Joop de Kraker, Daniel J. Lang & Pim Martens.** Problem-Based and Project-Based Learning for Sustainable Development. – Sustainability Science – An Introduction. Dordrecht: Springer. 2016. pp. 349–358 – DOI: 10.1007/978-94-017-7242-6\_29.

12. **Norzaini A., Ling S.** Problem-based Learning in English for a Second Language Classroom: Students' Perspectives. International Journal of Learning. 2012. No 18. Pp. 109–126. DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v18i06/47648.

13. **Carmen M. Amerstorfer.** Problem-based Learning for Preservice Teachers of English as a Foreign Language. Colloquium: New Philologies. 2020. Vol.5. Issue 1. Pp. 75–90. DOI: 10.23963/cnp.2020.5.1.4.

14. **Jos M., Bouhuijs P., Schmidt H. G.** Introduction to Problem-Based Learning: A Guide for Students. Routledge. 2nd edition. – 2007. Groningen: Noordhoff Uitgevers. 136 p. – ISBN 978-90-01-82084-8.

15. **Schmidt H. G., Rotgans J. I., Yew E. H. J.** The Process of problem based Learning: what works and why. Medical Education. 2011.No 45. Pp.792–806. DOI: 10.1111/j.136 5-2923.2011.04035.x.

16. **Titova S. V.** Otsenivaniye proyektnykh zadaniy v predmetno-yazykovom integrirovannom kurse: etapy, formy, onlayn-instrumenty // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2022. Vol. 31. No 2. P. 94–106. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-2-94-106. – EDN HWYTUD.

17. **Agaltsova D. V., Valkova Yu. Ye.** Organizatsiya samostoyatelnoy i kollektivnoy raboty studentov po inostrannomu yazyku v vuze s primeneniym IKT // Mir nauki, kulture, obrazovaniya. 2021. No 3(88). P. 12–15. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-388-12-15. – EDN EJNZOL.

18. **Murunov S. S., Medvedev N. V., Shults O. Ye.** Ispolzovaniye internet-resursov dlya problematizatsii obucheniya inostrannym yazykam // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 2022. Vol. 27. No 4. P. 911–922. – DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922. – EDN MAHTCX.

19. **Prabhu, N. S. (1987).** Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987. 153 p

20. **Sysoyev P. V.** Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku // Yazyk i kultura. 2012. No 4(20). P. 115–127. – ISSN: 1999-6195eISSN: 2311-3235 – EDN PMLINZ.

21. **Titova S. V.** Didakticheskiye svoystva i funktsii tekhnologii viki // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya. 2011. No 2. P. 109–119. – ISSN: 2074-1588– EDN NXPCZV.

*Статья поступила в редакцию 27.04.2023. Одобрена 03.06.2023. Принята 22.06.2023.*

*Received 27.04.2023. Approved 03.06.2023. Accepted 22.06.2023.*

Вузовская  
практика

---

Higher education  
practice

Научная статья

УДК 378.662.016.026.9:81'243

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.06

*Т. Н. Ануфриева*

## РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНЫХ И НАДПРЕДМЕТНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



**АНУФРИЕВА Татьяна Николаевна** – старший преподаватель; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Пр. Ленина, 30, Томск, 634050, Россия. SPIN-код РИНЦ: 4601-7814; ORCID: 0000-0001-5781-0635, gtn@tpu.ru

**ANUFRIEVA Tatyana Nikolaevna** – National Research Tomsk Polytechnic University. 30, Lenina, Tomsk, 634050, Russia. ORCID: 0000-0001-5781-0635, gtn@tpu.ru

**Аннотация.** Рассматривается модель четырех гибких навыков, которая включает критическое мышление, кооперацию, коммуникацию и креативность. Представлен обзор учебных практик, позволяющих учитывать развитие данных навыков в процессе обучения иностранному языку. Основным методом обучения выбран метод сотрудничества, где приоритетными формами работы выступают командная работа и технология «case-study». Инструментами для оценки уровня прироста предметных знаний и надпредметных составляющих выступали языковой тест и рубрикатор оценки 4К гибких навыков. В качестве результатов исследования описаны дидактические инструменты, использование которых в совокупности привело к повышению показателей, что свидетельствует о положительной динамике. Подчеркивается актуальность и практическая значимость предложенного дидактического инструментария по развитию гибких навыков в контексте обучения предмету. Через поставленную гипотезу приводится доказательство взаимодействия процессов развития предметных и надпредметных компетенций. Таким образом, дидактические сценарии, представленные в статье, могут быть использованы при обучении иностранному языку с целью формирования и развития как предметных (лингвистических) знаний, так и надпредметных компетенций (гибких навыков), заложенных в модели 4К.

**Ключевые слова:** МОДЕЛЬ 4К, КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ, КООПЕРАЦИЯ, КОММУНИКАЦИЯ, КРЕАТИВНОСТЬ, КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Для цитирования:** Ануфриева Т. Н. Развитие предметных и надпредметных навыков при обучении иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 87–101. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.06

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.06

## DEVELOPMENT OF HARD AND SOFT SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Abstract.** The article considers the model of four soft skills, including critical thinking, cooperation, communication and creativity. The review of educational practices that allow integrating the development of soft skills in the process of teaching a foreign language is presented. Teamwork and "case-study" technology are considered as the priority forms of work within the cooperation method. The tool to assess the increase of subject knowledge was a language test while soft skills evaluation was based on the rubricator developed for this need. The use of didactic tools resulted in an increase of both subject knowledge and soft skills which indicates a positive trend. The relevance and practical significance of the proposed didactic tools for the development of soft skills in the context of teaching the subject is emphasized. The evidence that the processes aimed at subject and super subject competencies interact is considered through the introduced hypothesis. Thus, the didactic scenarios presented in the article can be used in teaching a foreign language in order to form and develop both subject (linguistic) knowledge and super subject competencies (soft skills) included in the model of 4 C.

**Keywords:** 4C MODEL, CRITICAL THINKING, COOPERATION, COMMUNICATION, CREATIVITY, CORPORATE LEARNING, TECHNICAL UNIVERSITY, FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**For citation:** Anufrieva T. N. Development of hard and soft skills in foreign language teaching. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 2. P. 87–101. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.06

*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, 2023.

**Введение.** Пандемия доказала, что современный мир может быть очень нестабильным, что влияет не только на сферу бизнеса как наиболее уязвимое место при экономических изменениях, но и на остальные сферы жизни, включая образование. Любой хаос требует гибкости системы, в которой он существует. Гибкость означает желание и готовность к изменениям. Сегодня эта готовность рассматривается как устойчивость к стрессам [1 : 160]. Описывая состояние современного мира, специалисты из разных областей часто используют термин – VUCA. Это аббревиатура английских слов volatility, uncertainty, complexity и ambiguity, указывающая на то, что в шаблонных формах практически отсутствуют устойчивые ориентиры и правила. *«Жизнь сегодня сложнее, чем 50 лет назад. Глобальное потепление, иммиграционная реформа, пандемические заболевания и финансовые крахи ... Сегодняшние студенты должны быть готовы к решению таких задач. Кроме того, за последние 20 лет резко изменились требования работодателей на рынке труда. Наблюдается быстрый рост числа рабочих мест, требующих нестандартных, аналитических и интерактивных навыков общения.*

*Сегодняшний рынок труда требует критического мышления и умения взаимодействовать с людьми из разных языковых и культурных слоев" [2].*

Тенденции мирового развития, в первую очередь экономические и технологические, показывают, что не стоит рассчитывать на стабильность процессов и явлений. Быстрые изменения технологического уклада отражаются в требованиях интеллектуального рынка труда, которые, в свою очередь, приносят изменения в содержание образовательных программ подготовки квалифицированных кадров. При этом если набор профессиональных или предметных компетенций находится в постоянном обновлении, то набор универсальных компетенций остается стабильным. В фокусе интереса все больше оказываются так называемые надпредметные компетенции или гибкие навыки.

Поясним, что мы подразумеваем, когда говорим надпредметные компетенции, или гибкие навыки. К таким навыкам мы относим (1) находить нестандартные (не предусмотренные программой подготовки) решения, (2) уметь взаимодействовать в коллективе, (3) владеть приемами эффективной коммуникации, (4) аналитически мыслить, выбирая оптимальное для ситуации решение [3 : 98; 4 : 129]. Перечисленные навыки выделяются нами как ключевые, что соответствует так называемой модели 4-х компетенций или 4К. Эта модель является откликом на VUCA мир и соответствует матрице «изменчивость → кооперация, неопределенность → креативность, сложность → критическое мышление и неоднозначность → коммуникация» [5 : 2].

Вопросы, связанные с развитием гибких навыков в системе образования, активно обсуждаются в работах как российских, так и зарубежных исследователей. В частности, многие авторы уделяют особое внимание эффективным инструментам развития гибких навыков (L. J. Shuman, 2005; R. Canning, 2015; Т. А. Яркова, 2016; S. P. Guerra-Báez, 2019; Т. А. Цквитария, 2020; Д. С. Ермаков, 2020 и др.) [6; 7; 8; 9; 10; 11]. В общих чертах можно отметить, что зарубежные авторы предлагают комплексный подход к развитию гибких навыков, который предполагает их развитие не только в рамках дисциплинарного контекста, но и за счет потенциала внеучебной деятельности и кроссфункционального взаимодействия всех участников образовательного процесса и не только (преподавателей, студентов, психологов, консультантов, работодателей, родителей). В российских реалиях развитие гибких навыков преимущественно носит интегративный характер, когда процесс развития гибких навыков встраивается в контекст учебной дисциплины (преимущественного гуманитарного блока). В рамках данной работы предлагается рассмотреть потенциал дисциплины «Иностранный язык», как подходящей платформы для совершенствования гибких навыков.

Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки. Предметом

исследования выступает развитие гибких навыков в условиях обучения дисциплине «Иностранный язык». Цель исследования – рассмотреть феномен «гибкие навыки» в рамках университетского образования и описать возможности их развития в условиях обучения предметной дисциплине. Проблема формулируется следующим образом: каковы инструменты развития гибких навыков (надпредметных компетенций) в контексте и посредством формирования и развития предметных.

Методами исследования, обеспечивающими достижение поставленной цели, являются (1) теоретические методы – это анализ отечественной и зарубежной научной литературы по теме развития гибких навыков в условиях вуза, анализ образовательных стандартов и рабочих программ с целью определения номенклатуры гибких навыков в сфере инженерного дела, систематизация изученной литературы; (2) эмпирические методы – тестирование, педагогический эксперимент, статистические методы обработки результатов эксперимента.

**Материал и методы.** Модель четырех компетенций, далее 4К, пришла в современную педагогику из основ маркетинга, где она впервые была представлена как модель 4Р – теория маркетинга – основанная на четырех основных параметрах маркетингового планирования [12]. В сферу образования модель ключевых компетенций впервые попала в США благодаря компаниям Apple, Microsoft. Целью новой образовательной политики стало воспитание активных сотрудников, умеющих работать как индивидуально, так и в команде. Основными компонентами "Образования 4К" являются: *критическое мышление* – способность генерировать собственные решения, а не использовать готовые; *кооперация (сотрудничество)* – способность сотрудничать и работать с людьми; *коммуникация* – способность общаться с людьми из разных слоев общества; *креативность* – способность применять творческий подход при генерации решений [13].

Если перенести в контекст университетского образования, то *критическое мышление* – это инструмент для исследования и взаимодействия с неординарными задачами. *Кооперация (сотрудничество)* готовит студентов к работе на рабочем месте и взаимодействия с коллегами. *Коммуникация* – это навык, который выступает основой для установления личных и деловых отношений. *Креативность* – это способность объединения собственных идей с традиционными.

Целью экспериментального обучения являлся процесс развития надпредметных навыков при помощи или за счет развития предметных знаний, умений и навыков, то есть, в контексте и условиях обучения предмету (дисциплине) и наоборот. Контекст обучения был определен, им стала дисциплина «Иностранный язык». Целевая группа – студенты второго курса, специальность Робототехника. Общее количество студентов – 25 человек.

Временной период, включая самостоятельную работу, составил 30 академических часов. Разделение на контрольную и экспериментальную группы предусмотрено не было, в силу первичной апробации разработанных материалов. Однако, по мнению автора, полученные результаты могут в определенной степени рассматриваться как успешные и эффективные и иметь практическую значимость.

Экспериментальное обучение включало: а) оценку входного уровня предметных знаний, б) оценку входного уровня сформированности гибких навыков, в) непосредственно процесс обучения, г) оценку прироста уровня развития гибких навыков и уровня прироста предметных знаний.

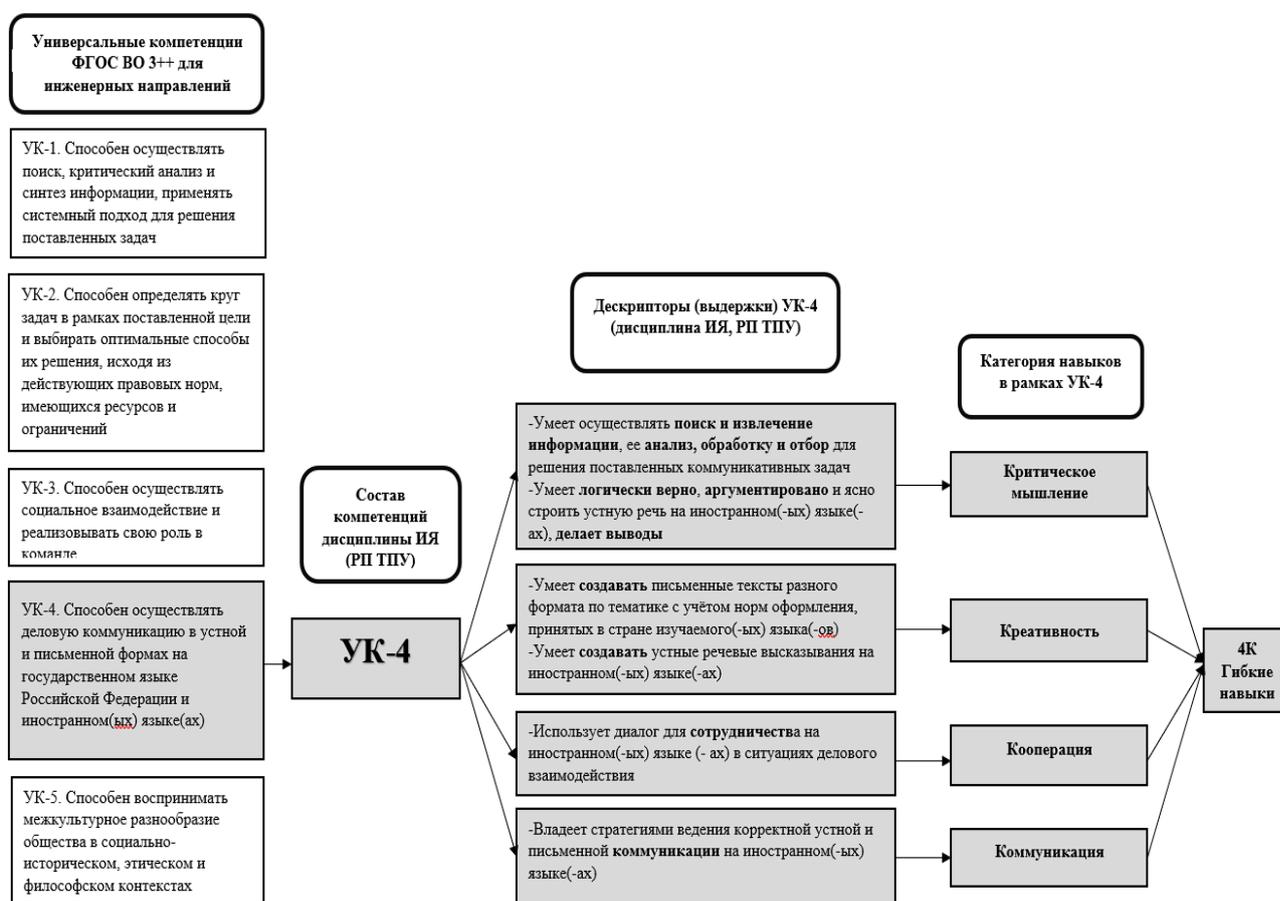


Рис. 1. Компонентный состав УК-4 и его корреляция с моделью 4К гибких навыков

Fig. 1. The correlation of universal competence 4 and the 4C soft skills model

Актуальность выбора четырех компетенций в контексте дисциплины «Иностранный язык» подтверждается проведенным анализом (ФГОС ВО3++ для инженерных направлений подготовки, рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» ТПУ) результаты которого представлены на рисунке 1. Данный рисунок представляет собой визуализацию состава и содержания

универсальных компетенций образовательных программ инженерной подготовки (уровень профессиональных компетенций не затрагивался). Из представленных универсальных компетенций только одна включена в программы по «Иностранному языку», это компетенция под номером четыре (УК-4). Декомпозиция данной компетенции с описанием содержания каждого компонента позволила провести контентный анализ, который, в свою очередь, обеспечил визуализацию содержательных связей с компетенциями модели 4К. Анализ-визуализация показал корреляцию между основным блоком универсальных компетенций подготовки инженеров, компетенцией УК-4, актуальной для дисциплины «Иностранный язык» и выбранным арсеналом компетенций 4К, как наиболее релевантных и востребованных для современного специалиста.

В качестве инструмента по определению уровня сформированности предметных знаний использовался стандартный placement test с определением среднего числа показателей по всем видам речевой деятельности. В качестве инструмента для измерения уровня представленных компетенций в цифровой шкале использовался рубрикатор с дескрипторами и оценкой от 0 до 4 [14 : 191; 15 : 222], таблица 1.

Таблица 1

**Рубрикатор оценивания 4К гибких навыков**

Table 1

**Rubrics for 4C soft skills**

Навыки	Отлично (4)	Хорошо (3)	Удовлетворительно (2)	Неудовлетворительно (1)
<b>Коммуникация</b>	Активно участвует в дискуссии. Четко и убедительно излагает идеи. Использует весомые аргументы. Адекватно реагирует на возникающие ситуации. Демонстрирует высокий уровень использования коммуникативных практик.	Следит за ходом дискуссии и может обосновать свое мнение. Реагирует на возникающие ситуации. Взаимодействует с другими выступающими и хорошо использует коммуникативные тактики.	Испытывает некоторые трудности с поддержанием дискуссии и аргументацией своего мнения. Ограниченное использование коммуникативных тактик.	Испытывает заметные трудности в поддержании дискуссии и демонстрирует неактивное участие в ней.
<b>Кооперация</b>	Принимает активное участие в совместной деятельности и эффективно реализует свою роль.	Принимает посильное участие в совместной деятельности и реализует свою роль.	Предпринимает попытки участия в совместной деятельности и реализации своей роли.	Не участвует в совместной деятельности, не реализует свою роль.

Продолжение таблицы 1

<b>Креативность</b>	Демонстрирует способность выдвигать новаторские решения.	Пытается найти альтернативу стандартным решениям.	Предпринимает попытки поиска нестандартного решения.	Не демонстрирует попыток найти нетрадиционное решение.
<b>Критическое мышление</b>	Глубокий и критический анализ, основанный на широком спектре междисциплинарных знаний.	Удовлетворительный анализ, основанный на знаниях предметной области.	Слабый анализ предметной области с учетом поставленной задачи	Не способен проводить анализ предметной области с учетом поставленной задачи.

В качестве учебных заданий использовались задания в рамках технологии case-study [16 : 124]. Примеры заданий представлены ниже. Время выполнения одного кейса составило 4 часа аудиторного времени (обсуждение проблемной ситуации и презентация результатов, групповое обсуждение результатов и обсуждение их) и 6 часов самостоятельной работы (поиск и анализ материала, визуализация результатов).

Пример задания на определение уровня сформированности четырех выбранных гибких навыков до начала экспериментального обучения (для расширения аудитории читателей в статье вариант задания представлен на русском языке): *В группах, путем опроса и анализа социальных сетей, определите любимые формы отдыха среди подростков. Изучите местную историю рекреационных молодежных учреждений для подростков и потенциальные источники любой поддержки (муниципальные, правительственные). Изучите текущую ситуацию и предложите потенциальные решения, способные улучшить ситуацию по организации отдыха для подростков. Представьте свои выводы в виде графиков (статистических данных) и составьте бизнес-план проекта. Будьте готовы представить администрации города результаты проекта, конечным продуктом которого будет (бизнес-) план или дизайн-проект.*

Собранные данные анализировались. При анализе учитывалась сформированность следующих компонентов: (1) общаться – вести дискуссии с партнерами по команде, представлять информацию, отвечать на вопросы; (2) сотрудничать – принимать участие в совместной деятельности и реализовать свою роль; (3) креативность – выдвигать инновационные мнения и решения; (4) критическое мышление – проводить анализ на основе предметной дисциплины [17: 10–14]. Для оценки использовался рубрикатор оценки гибких навыков в совокупности с тестом «Самооценка развития ключевых компетенций» (в рамках программы развития компетенций для студентов и выпускников вузов), разработанный сотрудниками Южного федерального университета и Центра

карьеры ЮФУ (г. Ростов-на-Дону) [18]. В качестве дидактических принципов были выбраны: принцип командной работы, принцип поиска альтернативного решения, принцип критического анализа, принцип обобщения и систематизации [19 : 45].

Далее приведен формат заданий, которые использовались для развития модели четырех компетенций. Стоит отметить, что потенциал заданий дает возможность работать над развитием нескольких навыков одновременно, либо выставить фокус внимания на конкретном навыке. Пример: Коммуникация. Задание «Да, нет... и ваш ответ», в ходе которого студенты читают и аннотируют короткий отрывок с противоположными точками зрения. Затем обсуждают идеи, которые они почерпнули из отрывка, сравнивают и анализируют две точки зрения одной темы, выводят общую командную позицию и презентуют ее. Задание «Беседы», где участвующие знакомятся сценарием ролевой игры и своей ролью (описание ролей других участников при этом неизвестно). В ходе игры каждый участник использует указания, сопровождающие его роль; действует самостоятельно, но в рамках предложенного сценария.

*Кооперация.* Задание для выполнения в группах «Приключение на необитаемом острове». Ситуация: результатом кораблекрушения стала необходимость выживания на необитаемом острове. Каждой группе участников необходимо выбрать только четыре предмета из списка предложенных, которые помогут им выжить, озвучить и аргументировать свой выбор. Далее группы выбирают карточку, на которой представлено описание проблемы, с которой они столкнутся на острове, и составляют план выживания, с использованием ранее выбранных четырех предметов. После этого группы по очереди представляют свои идеи. Ведущий присуждает баллы. В соответствии с количеством баллов подводятся итоги по каждой группе.

*Креативность.* Задание «Хамелеон» предполагает работу с любым утверждением, на которое необходимо придумать как можно больше интересных доводов «За» и «Против». Задание «Писатель», в результате которого необходимо составить рассказ о нестандартной ситуации: жизнь сосульки весной. Задание «Роль» предполагает просмотр видео эпизода, после которого студентам предлагается представить себя на месте героев и рассказать о том, как бы они поступили в данной ситуации. Задание «Спонтанный монолог» предлагает студенту карточку со списком слов, на основе которых составляется монолог в рамках темы.

*Критическое мышление.* Ролевая игра «Шесть шляп мышления». Основной принцип данного рода деятельности заключается в том, что цвет шляпы, которую надевает участник процесса, определяет его позицию относительно рассматриваемой проблемы. При смене шляпы меняется ракурс рассмотрения ситуации. Белая шляпа отвечает за информацию (в фокусе внимания факты и цифры). Красная шляпа символизирует эмоции (интуитивные догадки и эмоции, связанные с ситуаций и возможными

последствиями). Черная шляпа – это критика (критические оценки, опасения, возможные негативные последствия). Желтая шляпа ассоциируется с логическим позитивом (преимущества и выгоды от принятого решения). Зеленая шляпа – креативность (новые идеи, возможности, альтернативные решения). Синяя шляпа связана с управлением процессом (отвечает за реализацию идеи и работу над решением проблемы).

Пример задания для определения прироста уровня развития гибких навыков после экспериментального обучения. Пример: *Совершите пешее путешествие по нашему городу, целью которого станет определение текущих экологических проблем. Путем совместных усилий (в группах) снимите и смонтируйте видеорепортаж с мест, где вы сможете продемонстрировать и описать причины и последствия экологического дисбаланса. Возьмите интервью у прохожих (друзей, родственников) относительно их мнения о сложившейся экологической обстановке в нашем городе. Изучите предпосылки и источники угрозы трех самых актуальных экологических проблем. Обозначьте круг потенциальных организаций, которые способны повлиять на ситуацию, составьте инструкции для жителей города, целью которых станет минимизация ущерба окружающей среде в условиях ежедневной жизни (используйте Интернет-ресурс). Предложите решения, способные улучшить ситуацию. Представьте свои выводы в виде графиков (статистических данных) и составьте бизнес-план проекта. Будьте готовы представить администрации города результаты проекта, конечным продуктом которого будет (бизнес-план или дизайн-проект).*

**Результаты и обсуждение.** Дадим краткую характеристику полученным результатам экспериментального обучения. Как уже говорилось выше, для определения входного уровня использовался традиционный тест, который включал четыре аспекта речевой деятельности и оценивался по прилагаемой к тесту шкале [20]. Представим данные уровня владения иностранным языком до и после эксперимента в виде таблицы 2.

Таблица 2

**Результаты теста по определению уровня владения иностранным языком до и после проведения экспериментального обучения**

Table 2

**The English proficiency test results before and after training**

Студенты второго курса	Чтение (макс.100)	Аудирование (макс.100)	Письмо (макс.100)	Говорение (макс.100)
Результаты ДО (средний балл)	67	59	61	79
Результаты ПОСЛЕ (средний балл)	75	69	71	90

Как видно из приведенных данных, среднее значение показателя увеличилось на 8–11%, при этом автор статьи признает тот факт, что процесс обучения осуществлялся по утвержденной программе в рамках отведенных часов, в следствие чего, данный показатель не может интерпретироваться как абсолютно чистый показатель эффективности используемого дидактического инструментария. Проведение языкового тестирования явилось личной инициативой автора для прослеживания правомерности гипотезы о возможности постановки параллельных целей обучения, где фокус на надпредметные навыки не препятствует промежуточным целям предметной дисциплины. Показатель прироста языковых компетенций может приниматься лишь как дополнительный аргумент качества процесса обучения в целом. При обработке результатов экспериментального обучения методом t-Стьюдента данные языкового тестирования не учитывались.

Для оценки уровня развития искомых компетенций использовался рубрикатор, представленный таблицей 1. Показатели таблицы – отлично – хорошо – удовлетворительно – неудовлетворительно для удобства подсчета и визуализации переводились в числовые значения от 4 до 1, где 4 – это максимальный показатель. На рисунке 2 мы представляем полученные результаты по среднему показателю по группе ДО и ПОСЛЕ экспериментального обучения.

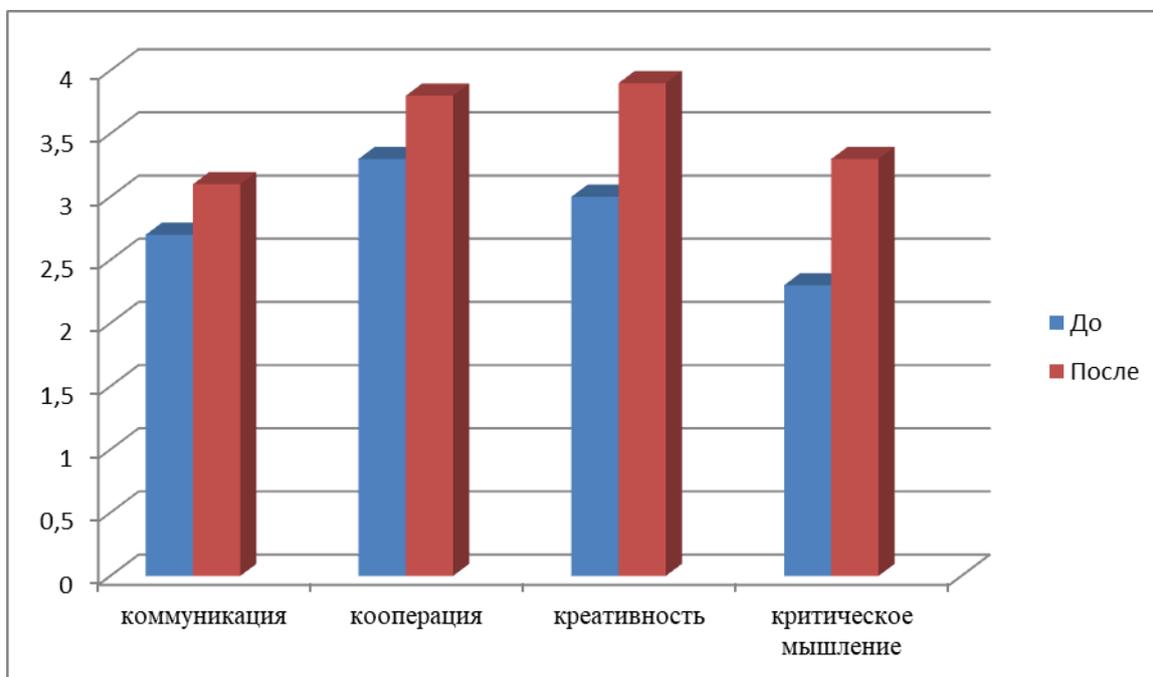


Рис.2. Оценка 4К гибких навыков ДО и ПОСЛЕ экспериментального обучения

Fig. 2. The 4C soft skills assessment BEFORE and AFTER experiential teaching

Определим статистическую значимость полученных показателей с помощью теста Стьюдента. Этот критерий используется для определения статистической значимости различий средних значений в двух или более независимых выборках. Полученное значение t-теста Стьюдента необходимо правильно интерпретировать. Для этого необходимо найти число степеней свободы по формуле  $f = (n1 + n2) - 2$ , где  $n1$  – число респондентов в выборке 1 (ДО эксперимента), а  $n2$  – число респондентов в выборке 2 (ПОСЛЕ эксперимента). После этого определим критическое значение t-теста Стьюдента для требуемого уровня значимости (например,  $p=0,05$ ). Все показатели (количественные) взяты как среднее число уровня развития исследуемых гибких навыков, расчет которого производился с использованием рубрикатора (таблица 1). Числовые значения среднего показателя по 4 навыкам представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Расчет t-теста**

Table 3

**Calculation of the t-test**

<b>(4К – последовательность компетенций как на рис. 2)</b>	<b>Выборка ДО/ПОСЛЕ</b>	<b>Отклонение от среднего значения</b>	<b>Квадраты отклонений</b>
1	2.7/3.1	-0.13/-0.43	0.0169/0.1849
2	3.3/3.8	0.47/0.27	0.2209/0.0729
3	3.0/3.9	0.17/0.37	0.0289/0.1369
4	2.3/3.3	-0.53/-0.23	0.2809/0.0529
Суммы	11.3/14.1	-0.02/-0.02	0.5476/ 0.4476
Среднее	2.83/3.53		

Кратко представим интерпретацию полученных значений, рассчитанных при помощи онлайн калькулятора используемого метода математической статистики. Результат t-тест равен 2.5. Сравниваем полученное значение t-теста Стьюдента 2.5 с критическим при  $p=0,05$  значением, указанным в таблице (таблица t-теста онлайн). Поскольку расчетное значение критерия больше критического, делаем вывод, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости  $p < 0,05$ ). Полученное эмпирическое значение  $t = (2.5)$  находится в зоне значимости. На основании приведенных выше показателей можно сделать вывод, что предложенные нами стратегии и инструменты обучения эффективны для развития навыков 4К в контексте обучения иностранному языку. Прирост уровня предметных знаний также показывает, что фокус на развитие гибких навыков позволяет параллельно повышать и уровень предметной компетенции, отсюда можно сделать вывод, что процессы развития надпредметных компетенций влияют на развитие предметных и наоборот.

**Выводы.** Исследование показало, что модель 4К может быть эффективным инструментом для интеграции в программы подготовки вузов, учитывая вызовы современного интеллектуального рынка труда, который помимо требований к предметным компетенциям выдвигает требования по наличию навыков взаимодействовать, анализировать, искать альтернативные и нестандартные решения, сотрудничать. В качестве гипотезы исследования рассматривалась идея том, что развитие гибких навыков возможно в условиях обучения предмету и, наоборот, возможен прирост уровня предметных знаний в контексте использования методов и инструментов по развитию гибких навыков. Гипотеза подтвердилась экспериментальными данными. Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности включения развития гибких навыков универсального порядка в практики обучения предметному знанию. Практики по развитию гибких навыков позволили студентам: комфортно и уверенно излагать свои идеи, вносить критический и творческий вклад в совместную работу с другими участниками процесса; взаимодействовать друг с другом для приобретения и отработки учебного материала для достижения общих целей обучения.

Предложенные автором практики являются лишь первыми шагами на пути поиска новых дидактических средств и технологий обучения, которое способно обеспечить устойчивое развития инженерного образования и осуществлять подготовку специалистов в соответствии с современными требованиями рынка труда.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Ануфриева Т. Н.** Развитие гибких навыков при обучении английскому языку: миф или реальность // Язык. Общество. Образование : сб. науч. трудов II Междунар. науч.-практ. конф., Томск, 10–12 ноября 2021 г. / под ред. Ю.В. Кобенко. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2021. – С. 159–163. – ISBN: 978-5-4387-1048-6 – EDN HUOOKA.

2. Partnership for 21st Century Skills (2009). A Framework for Twenty-First Century Learning [Электронный ресурс]. URL: <http://www.p21.org/> (дата обращения 01.03.2023).

3. **Barbara Cimatti.** Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*. 2016. Vol. 10. No 1. Pp. 97–130. ISSN: 1800-6450 eISSN: 1800-7473. DOI: 10.18421/IJQR10.01-05.

4. **Ануфриева Т. Н.** Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. № 2(226). С. 120–132. – DOI 10.23951/1609-624X-2023-2-120-132. – EDN QJUIAF.

5. **Мироненко Е. С.** Компетенции XXI века vs образование XXI века // Вопросы территориального развития. 2019. № 2(47). С. 4. – DOI 10.15838/tdi.2019.2.47.4. – eISSN: 2307-5589 – EDN QLNHLL.

6. **Larry J. Shuman, Mary Besterfield-Sacre, Jack McGourty.** The ABET “Professional Skills” — Can They Be Taught? Can They Be Assessed? *Journal of Engineering Education*. Vol. 94, No 1. Jan 2005. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00828.x>.

7. **Canning R.** Education: Skills Training // *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition)*. – Elsevier, 2015. – P. 215–217. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92054-3

8. **Яркова Т. А., Черкасова И. И.** Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2016. Т. 2. № 4. С. 222–234. – DOI 10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234. – EDN XHRDEP.

9. **Guerra-Báez, Sandra Patricia.** A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar e Educacional*. 2019. Vol.23: e186464– ISSN: 1413-8557. – DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>

10. **Цквитария Т. А., Власова В. Н., Бутенко В. С., Шагохина И. В.** Формирование soft skills педагогических кадров профильного университета // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. Т. 8. № 3. – С. 14. – ISSN 2658-6282– EDN JEKGAК.

11. **Ермаков Д.С.** Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // *Образовательная политика*. 2020. № 1(81). С. 104–112. – DOI 10.22394/2078-838X-2020-1-104-112. – EDN RQCFXP.

12. **McCarthy E. Jerome.** Manual of objective tests to accompany basic marketing: a managerial approach – Toronto: Irwin Publ., 1987.

13. **Kivunja, C. (2015)** Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs “Super Skills” for the 21st Century through Bruner’s 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm. *Creative Education*. Vol.6. No 2. February 2015. – DOI: 10.4236/ce.2015.62021

14. **Мироненко С. Н., Тихонова Л. П., Сиротина Н. П.** Оценка сформированности критического мышления у обучающихся в общеобразовательной школе // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2020. № 1 (94). С. 185–196. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-16

15. **Платова Е. Д.** Возможности иностранного языка в развитии Soft Skills будущих специалистов // *Вестник Томского государственного университета*. 2021. № 468. С. 219–225. – DOI 10.17223/15617793/468/25. – EDN PSXXUQ.

16. **Ниязова А. Е.** Активизация процесса профессиональной подготовки учителя иностранного языка посредством "кейс-метода" // *Язык и культура*. 2014. № 2(26). С. 163–173. – ISSN: 1999-6195eISSN: 2311-3235 – EDN SHDYHF.

17. **Пинская М. А., Михайлова А. М.** Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : Практические рекомендации. – М. : Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с. – ISBN 978-5-358-23602-8. – EDN NQMAFI.

18. Южный Федеральный Университет и Центр карьеры ЮФУ [Электронный ресурс]. URL: <http://softskills.sfedu.ru/> (дата обращения 10.04.2023).

19. **Коротких Е. Г., Носенко Н. В.** Принципы формирования "soft skills" при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей вузов // *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2019. № 44. С. 43–47. – ISSN: 2306-2282 – EDN ZYBMSL.

20. **Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR)** [Электронный ресурс]. URL: <https://www.efset.org/ru/english-score/> (дата обращения 10.04.2023).

## REFERENCES

1. **Anufriyeva T. N.** Razvitiye gibkikh navykov pri obuchenii angliyskomu yazyku: mif ili realnost // Yazyk. Obshchestvo. Obrazovaniye : sb. nauch. trudov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Tomsk, 10–12 noyabrya 2021 g. / pod red. Yu.V. Kobenko. – Tomsk: Natsionalnyy issledovatel'skiy Tomskiy politekhnicheskiiy universitet, 2021. – P. 159–163. – ISBN: 978-5-4387-1048-6 – EDN HUOOKA.
2. Partnership for 21st Century Skills (2009). A Framework for Twenty-First Century Learning [Electronic resource]. URL: <http://www.p21.org/> (Accessed 01.03.2023).
3. **Barbara Cimatti.** Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*. 2016. Vol. 10. No 1. Pp. 97–130. ISSN: 1800-6450 eISSN: 1800-7473. DOI: 10.18421/IJQR10.01-05.
4. **Anufriyeva T. N.** Kontent-analiz ponyatiya «gibkiye navyki» (soft skills) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. No 2(226). P. 120–132. – DOI 10.23951/1609-624X-2023-2-120-132. – EDN QJUIAF.
5. **Mironenko Ye. S.** Kompetentsii XXI veka vs obrazovaniye XXI veka // Voprosy territorial'nogo razvitiya. 2019. No 2(47). P. 4. – DOI 10.15838/tdi.2019.2.47.4. – eISSN: 2307-5589 – EDN QLNHLL.
6. **Larry J. Shuman, Mary Besterfield-Sacre, Jack McGourty.** The ABET “Professional Skills” — Can They Be Taught? Can They Be Assessed? *Journal of Engineering Education*. Vol. 94, No 1. Jan 2005. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00828.x>.
7. **Canning R.** Education: Skills Training // *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition)*. – Elsevier, 2015. – P. 215–217. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92054-3.
8. **Yarkova T. A., Cherkasova I. I.** Formirovaniye gibkikh navykov u studentov v usloviyakh realizatsii professional'nogo standarta pedagoga // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya. Humanitates. 2016. Vol. 2. No 4. P. 222–234. – DOI 10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234. – EDN XHRDEP.
9. **Guerra-Báez, Sandra Patricia.** A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2019. Vol.23: e186464– ISSN: 1413-8557. – DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
10. **Tskvitariya T. A., Vlasova V. N., Butenko V. S., Shatokhina I. V.** Formirovaniye soft skills pedagogicheskikh kadrov profil'nogo universiteta // *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2020. Vol. 8. No 3. – P. 14. – ISSN 2658-6282– EDN JEKGAK.
11. **Yermakov D. S.** Personalizirovannaya model obrazovaniya: razvitiye gibkikh navykov // *Obrazovatel'naya politika*. 2020. No 1(81). P. 104–112. – DOI 10.22394/2078-838X-2020-1-104-112. – EDN RQCFXP.
12. **McCarthy E. Jerome.** Manual of objective tests to accompany basic marketing: a managerial approach – Toronto: Irwin Publ., 1987.
13. **Kivunja, C. (2015).** Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs “Super Skills” for the 21st Century through Bruner’s 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm. *Creative Education*. Vol.6. No 2. February 2015. – DOI: 10.4236/ce.2015.62021.
14. **Mironenko S. N., Tikhonova L. P., Sirotina N. P.** Otsenka sformirovannosti kriticheskogo myshleniya u obuchayushchikhsya v obshcheobrazovatel'noy shkole // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. No 1 (94). P. 185–196. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-1-94-16.

15. **Platova Ye. D.** Vozmozhnosti inostrannogo yazyka v razvitii Soft Skills budushchikh spetsialistov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. No 468. P. 219–225. – DOI 10.17223/15617793/468/25. – EDN PSXXUQ.

16. **Niyazova A. Ye.** Aktivizatsiya protsessa professionalnoy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka posredstvom "keys-metoda" // Yazyk i kultura. 2014. No 2(26). P. 163–173. – ISSN: 1999-6195eISSN: 2311-3235 – EDN SHDYHF.

17. **Pinskaya M. A., Mikhaylova A. M.** Kompetentsii «4K»: formirovaniye i otsenka na uroke : Prakticheskiye rekomendatsii. – M. : Korporatsiya «Rossiyskiy uchebnik», 2019. – 76 p. – ISBN 978-5-358-23602-8. – EDN NQMAFI.

18. Yuzhnyy Federalnyy Universitet i Tsentr karyery YuFU [Electronic resource].URL: <http://softskills.sfedu.ru/> (Accessed 10.04.2023).

19. **Korotkikh Ye. G., Nosenko N. V.** Printsipy formirovaniya "soft skills" pri obuchenii angliyskomu yazyku studentov neyazykovykh spetsialnostey vuzov // Inostrannyye yazyki: lingvisticheskiye i metodicheskiye aspekty. 2019. No 44. P. 43–47. –ISSN: 2306-2282 – EDN ZYBMSL.

20. Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom (CEFR) [Electronic resource].URL: <https://www.efset.org/ru/english-score/> (Accessed 10.04.2023).

*Статья поступила в редакцию 22.04.2023. Одобрена 19.06.2023. Принята 22.06.2023.*

*Received 22.04.2023. Approved 19.06.2023. Accepted 22.06.2023.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023.

Научная статья

УДК 378.147.34

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07

*М. С. Сотникова*

## ДИСКУССИОННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА



**СОТНИКОВА Марина Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент; Московский педагогический государственный университет. Малая Пироговская, 1, Москва, 119435, Россия. SPIN-код РИНЦ: 2545-4702; ORCID: 0000-0002-8608-4692, ms.sotnikova@mpgu.su

**SOTNIKOVA Marina S.** – Moscow Pedagogical State University. 1, Malaya Pirogovskaya, Moscow, 119435, Russia. ORCID: 0000-0002-8608-4692, ms.sotnikova@mpgu.su

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования дискуссионных методов организации групповой работы на занятиях со студентами. Подчеркивается важность и необходимость использования интерактивных форм работы со студентами педагогического вуза на учебных занятиях в контексте развития их учебной мотивации. Рассматриваются такие дискуссионные методы организации групповой работы со студентами как беседа, анализ ситуаций, «мозговой штурм». Раскрывается их психологическое и дидактическое значение. Представлены рекомендации по проведению беседы на учебных занятиях, проанализированы условия успешности проведения дискуссии в формате анализа ситуаций, даны организационно-методические рекомендации по проведению «мозгового штурма» на практическом занятии по дисциплине «Методы активного социально-психологического обучения» для студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Сформулированы общие выводы относительно учебной мотивации и компетенций студентов, формируемых в процессе использования дискуссионных методов организации групповой работы, особенностей позиции преподавателя, перспектив исследования.

**Ключевые слова:** ДИСКУССИОННЫЕ МЕТОДЫ, УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ, СТУДЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА, ДИСКУССИЯ, БЕСЕДА, АНАЛИЗ СИТУАЦИЙ, «МОЗГОВОЙ ШТУРМ», ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, ГРУППОВАЯ РАБОТА

**Для цитирования:** Сотникова М. С. Дискуссионные методы организации групповой работы студентов педагогического вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 102–112. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07

## DISCUSSION METHODS IN ORGANIZING GROUP WORK OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

**Abstract.** The article is devoted to the use of discussion methods in organizing group work of students. The importance and necessity of using interactive forms of work with pedagogical university students in the classroom in the context of their educational motivation development is emphasized. Such discussion methods of organizing group work with students as conversation practice, situation analysis, and brainstorming are considered. Their psychological and didactic significance is revealed. Recommendations for conducting a conversation in the classroom are presented, the successful discussion conditions in the format of situation analysis are evaluated. Organizational and methodological recommendations for conducting brainstorming at a practical lesson of the discipline "Methods of active socio-psychological training" for students studying in the direction of "Psychological and pedagogical education" are given. General conclusions are formulated regarding the educational motivation and competencies of students formed in the process of using discussion methods of organizing group work, the peculiarities of the teacher's position, the prospects of research.

**Keywords:** DISCUSSION METHODS, EDUCATIONAL MOTIVATION, STUDENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY, DISCUSSION, CONVERSATION, SITUATION ANALYSIS, BRAINSTORMING, INTERACTIVE FORMS OF GROUP WORK

**For citation:** Sotnikova M. S. Discussion methods in organizing group work of pedagogical university students. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 2. P. 102–112. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07

*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, 2023.

**Введение.** Обучение и воспитание студентов осуществляются в процессе преподавания всех учебных дисциплин при различных формах работы, предусмотренных учебным планом. Однако качество и эффективность работы преподавателя во многом определяются его умением использовать различные приемы поддержания и усиления мотивации учебной деятельности студентов, развивать их интерес к изучению учебной дисциплины, организовывать интерактивные формы взаимодействия в учебной группе.

Вопрос учебной мотивации студентов педагогического вуза достаточно активно исследуется в науке. По данной проблематике следует отметить работы А. С. Мастеренко [7], А. А. Саидова [12], раскрывающие общие вопросы мотивации учебной деятельности студентов педагогического вуза, А. Г. Бугрименко, рассматривающей аспекты внешней и внутренней мотивации у студентов педагогического вуза [3], Н. С. Киселевой, изучающей формирование учебно-профессиональной мотивации студентов младших курсов педагогических специальностей вуза средствами психологического тренинга [5], М. В. Овчинникова, в которых анализируется структура

и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза [8], Е. Е. Рукавишниковой, в которых мотивация учебной деятельности рассматривается как фактор профессионального становления студентов педагогического вуза [11], Л. А. Сухановой, изучающей педагогические условия формирования учебной мотивации студентов негосударственных вузов [13] и др. Все перечисленные ученые-исследователи солидарны в том, что от учебной мотивации будущих педагогов во многом в дальнейшем значительно будет зависеть и их мотивация к профессиональной деятельности.

Использование дискуссионных методов организации групповой работы студентов рассматривается в научном сообществе как один из наиболее эффективных способов организации интерактивных форм обучения. Так, в работах Т. В. Антоновой подчеркивается значение дискуссии в формировании мотивационной сферы студентов вуза [2], Е. А. Дагаева анализирует дискуссию как инструмент развития soft skills студентов вуза [4], О. А. Павлова, В. А. Горохов, В. И. Литвинчук обращают внимание на потенциал панельной дискуссии при организации интерактивных форм обучения в вузе [9], Ж. Р. Тегетаева рассматривает учебную дискуссию как способ формирования социокультурной компетентности студентов педагогического вуза [14]. В позиции ученых-исследователей по данному вопросу прослеживается общая идея о том, что дискуссионные методы организации групповой работы студентов помогают поддерживать их учебную активность и мотивацию учебной деятельности, благоприятно влияют на развитие личностных и профессиональных качеств.

**Актуальность.** Учебные занятия в педагогическом вузе, традиционно, делятся на лекционные и семинарские. На лекционных занятиях студенты усваивают теоретические знания по соответствующим учебным дисциплинам. На семинарских занятиях студенты получают возможность закрепить, повторить и углубить полученные знания, а также проявить самостоятельность в обсуждении отдельных вопросов. Однако, традиционные формы проведения семинарских занятий, направленные на преимущественно репродуктивную деятельность студентов, не всегда способны сформировать высокую мотивацию к учению и активной работе на занятиях.

Профессиональная деятельность выпускников педагогического вуза во многом связана с коммуникативной сферой. Умение грамотно формулировать свои мысли, аргументировать их, не бояться высказывать свое мнение и умело вести диалог – вот лишь часть общепрофессиональных навыков, необходимых педагогу. В связи с этим очень важно выстраивать интерактивную работу со студентами и развитие у них профессиональных компетенций по принципу «soft через hard» и «hard через soft», когда ресурс учебной дисциплины выступает обязательным полем для развития и предметных, и гибких навыков.

**Методы.** В данной статье мы рассмотрим три дискуссионных метода организации групповой работы, целью которой является активизация деятельности студентов на занятиях: беседа, анализ ситуаций, мозговой штурм.

Среди множества способов активизации учебной деятельности студентов особое место занимает беседа. В процессе нее студенты получают информацию друг от друга и выражают свои мысли и чувства, в результате чего обучение становится для них более интересным и привлекательным. В то же время беседа, как одна из форм проведения занятий, все еще не получила должной разработки в методиках преподавания. Это и побудило нас осветить некоторые психологические вопросы, относящиеся к методу организации и проведения беседы.

В педагогической литературе часто выделяется два вида беседы:

а) катехизическая (от слова «катехизм», означающего вопросно-ответную форму изложения мысли);

б) эвристическая (от слова «эвристика» – искусство нахождения).

«Эвристическая беседа, в отличие от катехизической, активизирует мыслительную деятельность обучающегося. В то же время оба вида беседы не дают преподавателю возможности активизировать деятельность обучающихся всей группы» [1 : 81].

«В процессе беседы студенты получают возможность высказать свои мысли, получить информацию от других обучающихся, показать свои умения и успехи в учебе» [1 : 82].

Беседа – это «живой», непосредственный обмен мнениями, идеями, чувствами. Посредством беседы можно определить эмоциональный фон, настроение группы. Тем не менее, беседа отличается определенной степенью организованности.

Психологическое значение беседы сложно переоценить. «Она способствует формированию у студентов положительного отношения к изучаемому предмету, повышает их эмоциональное переживание, создает благоприятные условия для обучения конструктивному общению (обогащение лексики, умение общаться с другими и т. д.), создает положительный психологический климат в группе, что является важным условием формирования личности, формирует самостоятельность в учебной деятельности, позволяет не только получить новые знания, но и углубить ранее полученные, а также отработать умения» [1 : 82].

Успешность проведения беседы, безусловно, зависит от умения преподавателя организовывать и направлять активность группы и каждого студента в отдельности в правильное русло.

Предложим ряд рекомендаций по проведению беседы на учебных занятиях.

1. Необходимо соблюдать принцип нарастания известных трудностей предлагаемых студентам задач.

2. Беседа должна быть целесообразной и иметь адекватные способы достижения цели: необходимо предварительно подготовить студентов к ней, создавая у них позитивную психологическую установку. Здесь преподаватель должен сам себе поставить следующие вопросы: «Зачем?», «Каким образом?», «Для чего?».

3. Предлагая литературу по теме, необходимо определить трудности, которые могут возникнуть у студентов в процессе изучения литературы, и соответствующий объем источников. Следует при этом учитывать индивидуальные особенности и интересы студентов, уровень их знаний.

4. После того, как установлено, какой именно материал для самостоятельного изучения рекомендовать каждому студенту, следует разъяснить им как составлять план-конспект, как пользоваться этим материалом во время беседы, а также разъяснять содержание и значимость источников, что не только облегчает понимание содержания предполагаемых работ, но также и формирует у студентов интерес к их изучению, вызывает определенное эмоциональное отношение к будущей беседе.

5. Преподаватель должен обращать внимание не только на содержание высказываний студентов, но и на используемую лексику и способы построения предложений. Это не только стимулирует их активность, но и помогает им более точно и логично излагать свои мысли.

6. «Для того, чтобы не снижалась ценность беседы, изученный материал должен быть закреплен в памяти. С этой целью к концу беседы преподавателю необходимо обобщать все высказывания обучающихся, уделяя при этом особое внимание тем ошибкам, которые были допущены в процессе беседы. После чего нужно оценить работу как отдельного студента, так и всей группы. Это способствует формированию самооценок, влияет на мотивацию изучения учебного материала» [1 : 83].

7. Полученные студентами оценки за беседу должны быть учтены во время экзаменов и являться частью рейтинг-плана, о чем студенты своевременно ставятся в известность. Эта мера оказывает положительное влияние не только на мотивацию учебной деятельности, но и на дисциплину.

Следующий вариант организации групповой работы – анализ ситуаций. И беседа, и анализ ситуаций являются дискуссионными интерактивными формами взаимодействия. Отличие беседы от анализа ситуаций заключается в том, что первая носит более непринужденный характер, подразумевающий простой обмен мнениями. Анализ ситуаций же предполагает столкновение разных мнений, аргументированное отстаивание своей позиции по проблеме.

Т. А. Павлова и Н. В. Матяш предлагают в работе со студентами – будущими педагогами-психологами использовать два варианта анализа ситуаций: анализ конкретных ситуаций, связанных с выработкой определенного алгоритма действий в конкретной жизненной ситуации,

и анализ ситуаций морального выбора, в которой нет однозначно верного или неверного решения. И целью в данном случае является осознание неоднозначности моральных позиций [10 : 55].

Классическим вариантом организации процесса анализа ситуаций, как варианта групповой дискуссии, является деление группы на три части – генераторы идей (акцентируют внимание на положительных сторонах проблемы), критики (оппозиция генераторов идей), судьи (ищущие справедливое компромиссное решение, удовлетворяющее интересам всех) [6].

Успешность проведения групповой дискуссии в формате анализа ситуаций зависит от целого ряда условий:

1. Важно ориентировать студентов на то, чтобы они не перебивали друг друга, учились выслушивать мнение оппонента до конца. В качестве примера можно привести процесс судебного заседания: когда высказывается истец, ответчик молчит, и наоборот.

2. Можно предложить студентам придумать условную систему взаимных знаков, символов, жестов, которые помогут регламентировать ход дискуссии.

3. Группа должна быть относительно невелика (8–10 человек). Это позволит правильно организовать ход дискуссии, не допустить «балагана», или возможности «отсидеться» для отдельных студентов.

4. Обсуждаемая проблема должна быть действительно актуальна и интересна для студентов. Она должна работать на расширение общего кругозора, спектра профессиональных знаний, иметь общественно-значимую отнесенность.

5. Преподаватель должен четко регламентировать порядок проведения дискуссии, задавать временные ограничения для обсуждения, не позволять студентам отходить от темы.

6. До подведения итогов преподавателю не рекомендуется высказывать свою собственную позицию по обсуждаемой проблеме, так как он является априори авторитетным лицом в группе. Это может снизить мотивацию к обсуждению.

«Групповая дискуссия чрезвычайно захватывает участников, вызывает бурный эмоциональный отклик, как при отстаивании собственной позиции, так и при переходе на чужую, не разделявшуюся личностью первоначально» [10 : 56]. Участники, во-первых, удовлетворяют свою потребность в общении, во-вторых, познают себя и свои возможности, раскрываются в общении. Кроме того, подобная работа позволяет преподавателю получить представление о социально-психологической структуре группы – наличии лидеров, авторитетов и отвергаемых.

Также, существует еще один вариант организации групповой работы, который можно использовать в качестве инструмента повышения уровня мотивации учебной деятельности студентов на занятиях – «мозговой шторм».

Его целью является генерирование как можно большего количества идей по решению заданной проблемы, с их последующим обсуждением и критическим анализом. В классическом варианте проведения «мозгового штурма» перед участниками ставится определенная задача, далее происходит генерация идей, их систематизация и оценивание. Целью является выбор той идеи, которая оказалась наиболее состоятельна по всем заданным параметрам.

В качестве примера организации «мозгового штурма», представим опыт работы со студентами Московского педагогического государственного университета, обучающимися по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». В рамках учебной дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» студенты знакомятся с базовыми методами активного социально-психологического обучения и отрабатывают их на практических занятиях. Рассмотрим общий алгоритм работы студентов в рамках отработки метода «мозгового штурма».

Группа делится на несколько подгрупп (по 5–6 человек), каждой из которых предстоит решить некую исследовательскую задачу путем совместного обсуждения и творческого поиска. Для того, чтобы принять соответствующее решение, студентам необходимо во взаимодействии друг с другом критически проанализировать представленные в подгруппе точки зрения, а затем осуществить выбор наиболее оптимальной.

Студентам предлагаются задачи, в основе решения которых лежит креативный подход. В связи с тем, что целью преподавателя в данном случае является отработка и закрепление со студентами самой методики организации «мозгового штурма», подобранные им задачи не обязательно должны быть связаны с направлением подготовки. Примеры задач:

1. *Вы – сотрудник террариума. У вас есть очень ядовитая змея, которую необходимо измерить. Каковы будут Ваши действия?*

2. *Вы – летчик-истребитель во времена Великой отечественной войны. У вас есть трофейный немецкий самолет. На нем вы успешно можете проводить разведку вражеской территории. Но есть высокий риск быть сбитым нашими же войсками. Как быть?*

Количество подобных задач подбирается преподавателем, исходя из общего количества студентов и возможностей организации пространства. По времени данная работа может занимать от одного до двух академических часов.

Алгоритм работы включает в себя следующие элементы:

1. Придумать минимум 15 способов решения задачи – от логичных и закономерных до фантастических и наивных.

2. Распределить найденные способы по типам (например, логичные/нелогичные, жестокие/гуманные, серьезные/шуточные, дешевые/дорогие и пр.).

Здесь возможны 2 варианта организации действий со стороны преподавателя:

а) Предложить студентам готовые основания для классификации;

б) Дать возможность студентам проявить креативность и придумать основания самостоятельно.

3. Через совместное обсуждение, приведение взаимных доводов и аргументов, определить один наиболее оптимальный способ решения задачи.

4. «Разложить» решение выбранным способом на элементарные действия: составить таблицу:

Таблица 1.

Действие	Время	Цена
1.		
2.		
...		

Важно отметить, что, чем более дробными и конкретными будут шаги-действия, тем лучше. По каждому действию необходимо прописать время, которое будет затрачено на его исполнение, и цену – стоимость в определенных условных единицах.

5. Далее студентам предлагается предположить, что каждое из действий могло не получиться по какой-то причине. Необходимо прописать аналоги по каждому действию, а также время и цену по ним. В табличном варианте это может выглядеть следующим образом:

Таблица 2.

Действие	Время	Цена	Аналог	Время	Цена
1.			1.		
2.			2.		
...			...		

6. После того, как таблица заполнена, студентам предлагается так же, через совместное обсуждение, приведение взаимных доводов и аргументов, убедиться в рациональности/нерациональности той или иной последовательности действий, обосновать выводы.

7. По завершении обсуждения осуществляется презентация результатов групповой работы. Группы имеют возможность задать вопросы друг другу,

получить экспертное мнение преподавателя, отрефлексировать свои эмоции и впечатления от совместной работы.

При необходимости, цикл решения задачи можно повторить, вернувшись к пункту 3 и выбрав второй по оптимальности способ, определенный группой. Это может быть особенно актуально, если в группе на этом этапе возникли существенные споры и изначальный выбор был неоднозначен.

Таким образом, путем решения подобных задач студенты на практике осваивают метод «мозгового штурма», учатся логически мыслить, аргументировать свою позицию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать собственное мнение и искать компромиссы при обсуждении. Кроме того, подобные задания способствуют творческому поиску и развитию креативности.

**Выводы.** Следует отметить, что описанные в статье методы работы со студентами могут органично сочетаться и взаимодополнять друг друга. Успешность их во многом зависит от умения преподавателя работать с группой и его собственной мотивации к организации интерактивных форм взаимодействия на занятии.

Вышеописанные формы преподавания, безусловно, не исчерпывают всех возможных способов повышения уровня мотивации учебной деятельности студентов и требуют специальных психологических исследований, благодаря которым можно было бы создавать все более совершенные приемы управления деятельностью студентов во время учебных занятий по заданной теме.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Авдеева Т. И., Высокос М. И., Зыкова С. И.** Беседа, как одна из эффективных форм учебно-воспитательной работы в вузе // Наука вчера, сегодня, завтра. 2016. № 2-1(24). С. 79–85. – ISSN: 2310-0257 – EDN VLOYEZ.

2. **Антонова Т. В.** Дискуссия как средство формирования мотивационной сферы студентов вуза // ЦИТИСЭ. 2020. № 4(26). С. 234–249. – DOI 10.15350/2409-7616.2020.4.20. – EDN XBMBNN.

3. **Бугрименко А. Г.** Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11. № 4. С. 51–60. – ISSN: 1814-2052eISSN: 2311-7273– EDN HVZGXH.

4. **Дагаева Е. А.** Дискуссия как инструмент развития soft skills студентов вуза // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2019. № 2(30). С. 69–72. – ISSN: 2071-9604 – EDN XGPPXD.

5. **Киселева Н. С.** Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов младших курсов педагогических специальностей ВУЗа средствами психологического тренинга: дисс..канд. психол. наук– 19.00.07. – СПб., 2007. – 209 с.

6. **Левин К.** Динамическая психология: избранные труды / Курт Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с. – ISBN 5-89357-092-8.

7. **Мастеренко А. С., Ерохина Л. А., Лукьянцева Д. В.** Изучение учебной мотивации студентов педагогического вуза // *Аллея науки*. 2017. Т. 2. № 10. С. 743–745. – eISSN: 2587-6244 – EDN ZASYRP.

8. **Овчинников М. В.** Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза // *Новые педагогические исследования*. 2007. № 5. С. 151–155. – EDN MBVXTH.

9. **Павлова О. А., Горохов В. А., Литвинчук В. И.** Панельная дискуссия как способ реализации интерактивных форм обучения в вузе // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. Т. 8. № 1(26). С. 220–223. – DOI 10.26140/anip-2019-0801-0055. – EDN ZAAIST.

10. **Павлова Т. А., Матяш Н. В.** Методы активного социально-психологического обучения : учебное пособие – 2-е изд., стереотипное. – М. : Академия, 2010. – 89 с. – EDN QPKAWF.

11. **Рукавишникова Е. Е.** Мотивация учебной деятельности как фактор профессионального становления студентов педагогического вуза // *Глобальный научный потенциал*. 2020. № 7(112). С. 80–84. – ISSN: 1997-9355 – EDN QDXJIE.

12. **Саидов А. А.** Мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза // *Известия Чеченского государственного педагогического университета Серия 1. Гуманитарные и общественные науки*. 2015. Т. 1. № 1(9). С. 116–121 – ISSN: 2587-6074 – EDN ULRCCN.

13. **Суханова Л. А.** Педагогические условия формирования учебной мотивации студентов негосударственных вузов // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2010. № 8. С. 319–323. – ISSN: 2073-0071 – EDN NCTSTX

14. **Тегетаева Ж. Р.** Учебная дискуссия как способ формирования социокультурной компетентности студентов педагогического вуза // *Современные технологии в образовании*. 2020. № 20. С. 167–171. – EDN FGCCGI.

#### REFERENCES

1. **Avdeyeva T. I., Vysokos M. I., Zykova S. I.** Beseda, kak odna iz effektivnykh form uchebno-vospitatel'noy raboty v vuze // *Nauka vchera, segodnya, zavtra*. 2016. No 2-1(24). P. 79–85. – ISSN: 2310-0257 – EDN VLOYEZ.

2. **Antonova T. V.** Diskussiya kak sredstvo formirovaniya motivatsionnoy sfery studentov vuza // *TsITISE*. 2020. No 4(26). P. 234–249. – DOI 10.15350/2409-7616.2020.4.20. – EDN XBMBNN.

3. **Bugrimenko A. G.** Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya u studentov pedagogicheskogo vuza // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2006. Vol. 11. No 4. P. 51–60. – ISSN: 1814-2052 eISSN: 2311-7273 – EDN HVZGXH.

4. **Dagayeva Ye. A.** Diskussiya kak instrument razvitiya soft skills studentov vuza // *Vestnik Taganrogskogo instituta upravleniya i ekonomiki*. 2019. No 2(30). P. 69–72. – ISSN: 2071-9604 – EDN XGPPXD.

5. **Kiseleva N. S.** Formirovaniye uchebno-professionalnoy motivatsii studentov mladshikh kursov pedagogicheskikh spetsialnostey VUZa sredstvami psikhologicheskogo treninga: diss..kand. psikhol. nauk– 19.00.07. – SPb., 2007. – 209 p.

6. **Levin K.** Dinamicheskaya psikhologiya: izbrannyye trudy / Kurt Levin. – М. : Smysl, 2001. – 572 p. – ISBN 5-89357-092-8.

7. **Masterenko A. S., Yerokhina L. A., Lukyantseva D. V.** Izucheniye uchebnoy motivatsii studentov pedagogicheskogo vuza // Alleya nauki. 2017. Vol. 2. No 10. P. 743–745. – eISSN: 2587-6244 – EDN ZASYRP.

8. **Ovchinnikov M. V.** Struktura i dinamika motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza // Novyye pedagogicheskiye issledovaniya. 2007. No 5. P. 151–155. – EDN MBHXTH.

9. **Pavlova O. A., Gorokhov V. A., Litvinchuk V. I.** Panelnaya diskussiya kak sposob realizatsii interaktivnykh form obucheniya v vuze // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. 2019. Vol. 8. No 1(26). P. 220–223. – DOI 10.26140/anip-2019-0801-0055. – EDN ZAAIST.

10. **Pavlova T. A., Matyash N. V.** Metody aktivnogo sotsialno-psikhologicheskogo obucheniya : uchebnoye posobiye – 2-ye izd., stereotipnoye. – M. : Akademiya, 2010. – 89 p. – EDN QPKAWF.

11. **Rukavishnikova Ye. Ye.** Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti kak faktor professional'nogo stanovleniya studentov pedagogicheskogo vuza // Globalnyy nauchnyy potentsial. 2020. No 7(112). P. 80–84. – ISSN: 1997-9355 – EDN QDXJIE.

12. **Saidov A. A.** Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza // Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta Seriya 1. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki. 2015. Vol. 1. No 1(9). P. 116–121 – ISSN: 2587-6074 – EDN ULRCCCH.

13. **Sukhanova L. A.** Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya uchebnoy motivatsii studentov negosudarstvennykh vuzov // Aktualnyye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk. 2010. No 8. P. 319–323. – ISSN: 2073-0071 – EDN NCTSTX

14. **Tegetayeva Zh. R.** Uchebnaya diskussiya kak sposob formirovaniya sotsiokulturnoy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza // Sovremennyye tekhnologii v obrazovanii. 2020. No 20. P. 167–171. – EDN FGCCGI.

*Статья поступила в редакцию 03.05.2023. Одобрена 14.06.2023. Принята 28.06.2023.*

*Received 03.05.2023. Approved 14.06.2023. Accepted 28.06.2023.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023.

# Научный дебют

---

Scientific  
debut

Научная статья

УДК 37.013.77

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.08

*П. С. Березина*

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОГНИТИВНЫХ И УЧЕБНЫХ СТИЛЕЙ И ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ



**БЕРЕЗИНА Полина Сергеевна** – студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. ORCID: 0009-0000-2450-8165, garan.emp@gmail.com

**BEREZINA Polina S.** – Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University. 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0009-0000-2450-8165, garan.emp@gmail.com

**Аннотация.** Вопрос исследования когнитивных и учебных стилей изучается еще с 1970-х годов, тем не менее, понятия до сих пор подвергаются критике за концептуальную путаницу. Подобная неопределенность указывает на недостаточность научных знаний в данном вопросе, что сохраняет актуальность исследований в данной сфере. Статья освещает вопросы определения, разницы, взаимосвязи, происхождения когнитивных и учебных стилей, а также их имплементации в педагогическом процессе. В целях достижения описанных задач используется комплекс научных методов: теоретико-методологический анализ литературы, сравнительный анализ. Приводится структуризация некоторых моделей учебных и когнитивных стилей на основе «луковой модели» Л. Карри. В соответствии с данной структуризацией определяется и обоснуется необходимость их использования в образовательном процессе, на основе чего выводятся методические рекомендации по имплементации когнитивных стилей и учебных стилей разных слоев в обучении.

**Ключевые слова:** КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ, УЧЕБНЫЕ СТИЛИ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ, ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД

**Для цитирования:** Березина П. С. Сравнительный анализ когнитивных и учебных стилей и их реализации в обучении // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 114–122. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.08

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.08

## COMPARATIVE ANALYSIS OF COGNITIVE AND LEARNING STYLES AND THEIR IMPLEMENTATION IN TEACHING

**Abstract.** The issue of the research of cognitive and learning styles has been studied since the 1970s, however, the notions are still criticized for conceptual confusion. Such uncertainty indicates the lack of scientific knowledge in this matter, which makes research in this area still relevant. This article highlights the issues of definition, difference, relationship, origin of

cognitive and learning styles, as well as their implementation in the pedagogical process. In order to clarify these issues, a complex of scientific methods is used: theoretical and methodological analysis of literature, comparative analysis. The structuring of some learning models and cognitive styles drawing on L. Curry's «onion model» is given. In accordance with this structuring, the need for their use in the educational process is determined and substantiated, on the basis of which methodological recommendations are derived for the implementation of different cognitive and learning style layers in education.

**Keywords:** COGNITIVE STYLES, LEARNING STYLES, STUDENT'S INDIVIDUALITY, INDIVIDUALIZATION OF LEARNING, INDIVIDUAL APPROACH

**For citation:** Berezina P. S. Comparative analysis of cognitive and learning styles and their implementation in teaching. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 2. P. 114–122. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.08

*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, 2023.

**Введение.** Когда мы говорим об индивидуализации процесса обучения, один из наиболее часто встречающихся концептов, который упоминается в научном сообществе – это учебные стили и когнитивные стили. Несмотря на то, что вопрос эффективности их практического применения изучается еще с 70-х годов прошлого века, учебные и когнитивные стили порой подвергаются критике за концептуальную путаницу и спорные определения. Факт наличия подобной неопределенности означает, что научные знания по данному вопросу являются недостаточно исчерпывающими, что сохраняет актуальность исследований в данной сфере.

Данная статья ставит перед собой **цель** объяснить разницу и взаимосвязь понятий «учебный стиль» и «когнитивный стиль». Нашими **задачами** являются: провести теоретический анализ по теме исследования, дать определения двум понятиям и сформулировать методические рекомендации по выбору и использованию когнитивных и учебных стилей в педагогическом процессе. Основными **методами исследования** являются: теоретико-методологический анализ литературы по проблеме исследования и сравнительный анализ.

**Теоретико-методологический и сравнительный анализ.** Учебные стили и когнитивные стили являются проявлением индивидуальных качеств человека. Потому перед тем, как приступить к сравнительному анализу двух понятий, считаем логичным начать анализ именно с разбора понятия «индивидуальные качества человека». Эти качества определяют многое, что необходимо учитывать в процессе обучения. Приверженцы психофизиологической теории (И. П. Павлов, В. Д. Небылицын, В. М. Русалов,

Б. М. Теплов) видят природу индивидуальных качеств в таком неизменном параметре как особенности нервной системы и темперамента.

Современное определение темперамента лежит в динамических аспектах деятельности. Он определяет скорость течения психических процессов, устойчивость эмоциональной сферы, степень волевого усилия, является врожденным, составляет основу формирования и развития характера; относится к биологически-обусловленным индивидуальным различиям как человека, так и животных [2; 3; 5].

Приведем некоторые из описанных в науке свойств темперамента [1]: 1) **активность – реактивность** (степень произвольности или непроизвольности реакций); 2) **высокая – низкая скорость** (степень быстроты исполнения программы поведения); 3) **высокая – низкая резистентность** (способность оказывать сопротивление всем условиям, тормозящим начатую деятельность); 4) **широта – узость афферентного синтеза** (степень напряженности взаимодействия организма со средой); 5) **высокая – низкая чувствительность** к несовпадению реального результата действия с его акцептором; 6) **высокая – низкая интенсивность эмоции** (интенсивность и модальность); 7) **высокая – низкая тревожность** (эмоциональная возбудимость в угрожающей ситуации); 8) **высокая – низкая возбудимость внимания** (способность психики замечать предельно малое изменение интенсивности раздражителя); 9) **высокая – низкая активность волевой целенаправленной деятельности** (повышение активности приспособления путем преобразования ситуации в соответствии с поставленной целью).

Закончив краткий обзор психофизиологии человека, перейдем к анализу когнитивных стилей. Изучением когнитивных стилей занимались многие зарубежные и отечественные ученые: А. Адлер, Г. Олпорт, М. А. Холодная, а также целая научная школа Теплова-Небылицына. В науке описано около 10–15 когнитивных стилей [4]. Проанализируем некоторые из них:

1. **Полезависимость/полнезависимость** – определяет степень, до которой индивидуум фокусируется на каком-то аспекте и может выделить его из общего фона. Полезависимые больше внимания уделяют фону. Полнезависимые с легкостью отстраняются от его влияния и вычленяют детали. Возвращаясь к особенностям нервной системы и темперамента людей, мы можем обнаружить причины смещения человека в одну из этих полярностей. Определенное влияние здесь должны иметь *резистентность* нервной системы (так как поле – это тоже своего рода раздражитель, которому нужно оказывать сопротивление при вычленении деталей из него), и в *возбудимость внимания* (высокий показатель позволяет замечать изменение интенсивности раздражителя).

2. **Импульсивность/рефлексивность** – описывает характер построения образа ситуации с точки зрения объема и тщательности анализа информации,

которая собирается для принятия решения. Импульсивные обучающиеся ситуацию анализируют не глубоко, принимают решения и делают работу быстро, при этом совершают много ошибок. Рефлексивные обучающиеся же стремятся к глубокому анализу, долго думают перед принятием решения, кропотливо делают работу, не любят делать ошибки. Корреляция данных когнитивных стилей с таким свойством нервной системы как *активность/реактивность* очевидна (реактивные люди импульсивны по своей натуре и наоборот). Однако, это может быть не единственное свойство, проявляющееся в этих когнитивных стилях. *Скорость* (импульсивным студентам свойственная высокая скорость исполнения реакции) здесь также может иметь влияние.

**3. Толерантность к нереалистическому опыту** – измеряет меру впечатлений, не соответствующих/противоречащих имеющимся у человека представлениям, которые он расценивает как правильные/очевидные. Люди с низким показателем толерантности с трудом принимают информацию, противоречащую их представлениям или знаниям. Люди с высоким показателем оценивают новую информацию по фактическим характеристикам, а не своему отношению. Влияние здесь вероятнее всего имеют: *чувствительность к несовпадению результата и акцептора* (толерантные люди быстро замечают разницу и меняют стратегию поведения), следующая за ней *широта/узость афферентного синтеза* (у толерантных людей он будет широким), и *тревожность* (встреча с противоречивым установленным взглядом человека опытом расценивается как опасность у тревожных людей).

**4. Фокусирующий/сканирующий контроль** – характеризует особенности распределения внимания, которые проявляются в степени широты охвата различных аспектов отображаемой ситуации, а также в степени учета ее релевантных и нерелевантных признаков. Сканирующие люди эффективно распределяют внимание на множество аспектов целой ситуации, при этом выделяют релевантные детали. Внимание фокусирующих поверхностно, они фиксируют бросающиеся в глаза характеристики ситуации. Соответственно, отклонение в один из полюсов может быть продиктовано такими свойствами нервной системы, как: *резистентность* (чем выше показатель, тем менее человек отвлекаем на внешние факторы, тем более его внимание является сканирующим), *активность волевой целенаправленной деятельности* (высокий показатель характерен для сканирующего типа, низкий для фокусирующего), *возбудимость внимания* и *интенсивность эмоции* (так, фокусирующие люди выделяют выразительные, яркие, эмоциональные вещи, так как они привлекают их внимание сильнее).

Исходя из анализа возможных взаимосвязей когнитивных стилей и свойств нервной системы, мы можем определить, что когнитивные стили описывают различия между индивидуумами в их стиле мышления,

предпочтительных для них способах восприятия, организации, обработки, запоминания и воспроизведения опыта, а также типичные способы и средства решения проблем. Некоторые ученые отмечают, что когнитивные стили могут быть рассмотрены как один из многих факторов, влияющих на формирования учебного стиля.

Итак, когнитивные стили отличаются тем, что зависят от неизменных характеристик человека. Учебные стили не имеют такой очевидной связи. Несмотря на это, ими интересуются многие исследователи, а потому наука сейчас насчитывает больше количество учебных стилей (около 70).

Л. Карри, пытаясь объяснить природу столь большого разнообразия учебных стилей, а также как они могут быть относительно стабильными, в то же время открытыми для изменений, создал «луковую модель» [6]. В своей схеме он выделил 5 слоев (рис.1)

На каждом из слоев рассматриваются разные параметры, которые берутся в учет при проведении занятия. А потому на каждом из слоев реализуются разные модели учебных стилей в зависимости от их стабильности и структурности.



Рис. 1. «Луковая модель» Л. Карри

Fig. 1. Curry's «onion model»

Так, **первый слой** считается наименее стабильным и наименее структурным, так как на данном уровне рассматриваются такие параметры, как влияние среды обучения, индивидуальных предпочтений в поведении педагога и обучающегося. Что не удивительно, так как модели этого слоя всегда имеют мало общего с неизменными характеристиками человека – они не апеллируют ни к эмоциям, ни к скорости или интенсивности реакции, ни к работоспособности, ни к активности или пассивности, и т. д. Сюда относятся «VAK» и «VARK», т. к. они опираются на учебные предпочтения, основанные

на сенсорных модальностях [8]. Сюда же относятся учебные стили из моделей с многоуровневой структурой: «зависимый  $\leftrightarrow$  независимый» учебный стиль из модели С. Ричмана и Е. Граша, описывающий уровень автономности обучающегося в учебном процессе [9].

**Второй слой** включает в себя индивидуальные предпочтения в видах взаимодействия на уроках. Сюда относится учебный стиль «*соперничающий  $\leftrightarrow$  сотрудничающий*» по С. Ричману и Е. Грашу, описывающий меру ориентированности на межличностное взаимодействие ученика.

**Третий слой** отражает подход индивида к получению, обработке и применению информации. Это более стабильный слой, однако, может зависеть от учебных стратегий. Сюда относятся учебные стили Д. Колба, если рассматривать их с точки зрения индивидуального предпочтения обучающегося в способе обработки информации: 1) «*дивергентный*»; 2) «*ассимилирующий*»; 3) «*конвергентный*»; 4) «*аккомодативный*» [10]

**Четвертый слой** является еще более стабильным, ибо опирается на более неизменный параметр – предшествующие знания обучающегося. Учет данного параметра особенно важен в процессе обучения, так как не всем нервным системам (следовательно, не всем людям) свойственно легкое переучивание.

**Пятый слой** является ядром этой модели и включает в себя самый устойчивый параметр – личность человека, учебные стили этого слоя являются самыми надежными. Сюда относится модель Ф. Мартона и Н. Дж. Энтвистла, отражающая индивидуальные различия в мотивационном отношении обучающегося к обучению: 1) *ориентация на понимание*; 2) *на воспроизведение*; 3) *на достижение*; 4) *целостная ориентация* [7]. Сюда же относится учебный стиль «*уклоняющийся  $\leftrightarrow$  участвующий*» по С. Ричману и Е. Грашу; учебные стили Д. Колба, если рассматривать их с точки зрения индивидуальных психологических различий обучающегося.

Когнитивные стили находятся еще глубже, их можно выделить в гипотетический «**шестой слой**», т. к. они описывают более глубокие неизменные когнитивные процессы в психике человека.

**Методические рекомендации.** Когнитивные стили неизменны, смещение в один из полюсов когнитивного стиля в определенной степени является врожденной характеристикой человека, в то время как учебные стили являются результатом взаимодействия со средой. Они формируются на основе первых, как характер формируется на основе темперамента. Так, например, определение конкретного учебного стиля у ребенка может быть достаточно сложной задачей, так как он еще может измениться с течением времени, однако выделение конкретного когнитивного стиля уже представляется возможным.

Учитывая разнообразие стилей, предполагается, что сила влияния стиля на процесс обучения таким образом может варьироваться, как и необходимость учитывать их во время учебного процесса. «Луковая модель» Л. Карри таким

образом является не просто схемой организации моделей различных учебных стилей человека, а некой таксономией характеристик, различающихся по необходимости их удовлетворения.

Так, учет **когнитивных стилей** («шестой слой») обучающихся – это необходимая вещь при индивидуализированном обучении, так как эти характеристики основаны на свойствах нервной системы человека, следовательно, являются неизменными, и должны быть учтены. Например, для энергичного, нетерпеливого, громкого сангвиника и несдержанного, эмоционального холерика задания на время будут вызывать интерес и здоровый азарт. В то же время у спокойного, не эмоционального, не пластичного флегматика и медленного, чувствительного и очень неработоспособного в краткосрочной перспективе меланхолика они будут только вызывать фрустрацию.

Учебные стили, основанные на особенностях **личности человека** (пятый слой), будучи самыми близкими по своему определению к когнитивным стилям, также являются очень важными для учета. Так, обязательно следует предоставлять рефлексивным обучающимся время на обдумывание ситуации, а импульсивным – право на ошибку. Участвующим обучающимся стоит предоставлять больше информации и академических возможностей. Уклоняющимся – давать информацию порционно, с акцентом на их личные интересы, чаще объединять их в группы с мотивированными студентами. Обучающимся с ориентацией на понимание – информацию в полном объеме, с глубоким анализом для интеллектуального вызова; ориентацией на воспроизведение – готовый алгоритм работы; на достижение – частое создание ситуации успеха.

Важно учитывать **предшествующий опыт**, знания обучающихся (четвертый слой) и предпочтительный для них **способ обработки информации** (третий слой), поскольку это может значительно облегчить процесс обучения и сделать его более эффективным. В то же время допускается мягкое воздействие на обучающихся, подталкивание их к другим способам обучения, чтобы они могли получать полноценное знание и развивать свои когнитивные способности. Например, обучающиеся дивергентного и ассимилятивного типа не могут все время просто собирать, анализировать и структурировать информацию, им нужно рано или поздно получить практический опыт. Для этого им порой нужно давать задания на практическую имплементацию знаний, либо объединять их в группы с конвергентными и аккомодативными обучающимися, которые как раз ищут во всем практическое применение.

То же самое касается **социальных взаимодействий** (второй слой): обучающемуся с индивидуальным стилем обучения будет сложно развить коммуникативную компетенцию в процессе обучения, если он всегда будет заниматься в одиночку. Но иногда учитывать данные стили важно для

педагогического процесса – так, обучающийся соперничающего типа будет достигать своей наилучшей эффективности в соревновательных заданиях, а сотрудничающие – в групповых работах.

Индивидуальные **предпочтения в стиле инструкции** (первый слой) же являются наименее важными для учета в сравнении с остальными, тем не менее, их влияние на то, насколько комфортно себя чувствуют обучающиеся при обучении, нельзя недооценивать. Учет доминирующей перцептивной модальности крайне важен для успешного запоминания информации. Занятия необходимо планировать так, чтобы в нем имплементировались задания на аудиальную, визуальную и кинестетическую перцепцию. В то же время необходимо давать четкие инструкции, алгоритмы действий, сроки выполнения задания, а также не забывать давать обратную связь для зависимых обучающихся. Для независимых обучающихся – предоставлять выбор содержания и структуры учебной программы.

**Выводы.** В статье дается определение когнитивных и учебных стилей. Когнитивные стили, будучи зависимыми от определенных свойств нервной системы человека являются крайне устойчивыми характеристиками когнитивной деятельности человека, отражающими способ его мышления, восприятия, обработки и запоминания информации, а также предпочтительный для него способ решения проблем. Являются фундаментом для дальнейшего формирования учебных стилей. В свою очередь учебные стили, будучи сформированными на основе психологического типа, стиля обработки информации, предпочтительного способа интеракции с социумом и методических предпочтений/стилей инструкции, отражают разные стороны учебного процесса.

В статье приводится иерархия когнитивных и учебных стилей. Так, когнитивные стили необходимо учитывать всегда. Важность учета определенного учебного стиля зависит от того, какие характеристики он описывает и к какому слою он принадлежит. На основе данной категоризации приводятся методические рекомендации по их использованию.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Маклаков А. Г.** Общая психология. – СПб : Питер, 2001. – 592 с. – (Учебник нового века). – ISBN 5-272-00062-5. – EDN ZENYNV.
2. **Небылицын В. Д.** Проблемы психологии индивидуальности: изб. психол. труды / Сост.: А. Брушлинский, Т. Ушакова. Редакторы: Д. Фельдштейн, С. Бондырева, В. Рубцов, А. Асмолов, Л. Кезина и др. Рецензент В. Русалов. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО МОДЭК, 2000. – 682 с. ISBN: 5-89502-068-2, 5-89395-123-9
3. **Стреляу Я.** Методика диагностики темперамента: Учебно-метод. пособие. – М.: Смысл, 2009. – 104 с. – ISBN 978-5-89357-256-8.
4. **Холодная М. А.** Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учебное пособие–СПб. : Питер, 2004. – 384 с.– ISBN 5-469-00128-8. – EDN PVNQXB

5. Большая психологическая энциклопедия / Серия: Большая современная энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007 – ISBN 978-5-699-20617-9.

6. **Curry, L. (2000)**. Review of learning style, studying approach and instructional preference research in medical education. *International Perspectives on Individual Differences*: R.J. Riding & S.G. Rayner (Eds): Vol 1. 239–276 p. ISBN: 1567504582

7. **Noel Entwistle**. Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*. 2001. Vol. 30, No. 5–6. P. 593–603. – DOI 10.1108/03684920110391823. – EDN EBMCDZ.

8. **Fleming, Neil D. (2014)**. The VARK modalities". Source: vark-learn.com. Archived from the original on 14 March 2015. Retrieved 13 March 2023.

9. **Grasha, A. F. (1996)**. *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers. – 395 p.

10. **Kolb D. A., Kolb. A. Y. (2013)**. *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. January 2013. – Publisher: Experience Based Learning Systems, Inc. – 234 p.

#### REFERENCES

1. **Maklakov A. G.** *Obshechaya psikhologiya*. – SPb : Piter, 2001. – 592 p. – (Uchebnik novogo veka). – ISBN 5-272-00062-5. – EDN ZENYHV.

2. **Nebylitsyn V. D.** *Problemy psikhologii individualnosti: izb. psikholog. trudy / Sost.: A. Brushlinskiy, T. Ushakova. Redaktery: D. Feldshteyn, S. Bondyрева, V. Rubtsov, A. Asmolov, L. Kezina i dr. Retsenzent V. Rusalov*. – М. : Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institut; Voronezh : NPO MODEK, 2000. – 682 p. ISBN: 5-89502-068-2, 5-89395-123-9

3. **Strelyau Ya.** *Metodika diagnostiki temperamenta: Uchebno-metod. posobiye*. – М.: Smysl, 2009. – 104 p. – ISBN 978-5-89357-256-8.

4. **Kholodnaya M. A.** *Kognitivnyye stili. O prirode individualnogo uma : uchebnoye posobiye*–SPb. : Piter, 2004. – 384 p.– ISBN 5-469-00128-8. – EDN PVNQXB

5. *Bolshaya psikhologicheskaya entsiklopediya / Seriya: Bolshaya sovremennaya entsiklopediya*. – М.: Eksmo, 2007 – ISBN 978-5-699-20617-9.

6. **Curry, L. (2000)**. Review of learning style, studying approach and instructional preference research in medical education. *International Perspectives on Individual Differences*: R.J. Riding & S.G. Rayner (Eds): Vol 1. 239–276 p. ISBN: 1567504582

7. **Noel Entwistle**. Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*. 2001. Vol. 30, No 5v6. P. 593–603. – DOI 10.1108/03684920110391823. – EDN EBMCDZ.

8. **Fleming, Neil D. (2014)**. The VARK modalities". Source: vark-learn.com. Archived from the original on 14 March 2015. Retrieved 13 March 2023.

9. **Grasha, A. F. (1996)**. *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers. – 395 p.

10. **Kolb D. A., Kolb. A. Y. (2013)**. *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. January 2013. – Publisher: Experience Based Learning Systems, Inc. – 234 p.

*Статья поступила в редакцию 13.04.2023. Одобрена 15.05.2023. Принята 28.06.2023.*

*Received 13.04.2023. Approved 15.05.2023. Accepted 28.06.2023.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023.

## Хроника научной жизни. Персоналии

---

## Chronicle of academic life. Personalia

Персоналии

УДК 378.113

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.09

*И. В. Харламенко*

## ЦИФРОВЫЕ СЛЕДЫ ПРОФЕССОРА С. В. ТИТОВОЙ



**ХАРЛАМЕНКО Инна Владимировна** – кандидат педагогических наук, преподаватель; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Ул. Ленинские Горы, 1, Москва, 119991, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9702-8703; ORCID: 0000-0002-0340-7311, ikharlamenko@yandex.ru

**KHARLAMENKO Inna Vladimirovna** – Lomonosov Moscow State University. 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russia. ORCID: 0000-0002-0340-7311, ikharlamenko@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена юбилею С. В. Титовой – доктора педагогических наук, профессора, заместителя декана по дополнительному образованию факультета иностранных языков и регионоведения, заведующего кафедрой теории преподавания иностранных языков, заслуженного профессора Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. Через биографические вехи рассматриваются научные достижения и их значимость в области цифровой лингводидактики и методике обучения иностранным языкам, приводятся мнения коллег о личности юбиляра.

**Ключевые слова:** ТИТОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА, ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ЦИФРОВАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ, LEARNTEACHWEB, МГУ

**Для цитирования:** Харламенко И. В. Цифровые следы профессора С. В. Титовой // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 124–139. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.09

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

Personalia

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.09

## PROFESSOR S. V. TITOVA'S DIGITAL TRACES

**Abstract.** The article is dedicated to the jubilee of S. V. Titova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Dean for Additional Education Department of the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Head of the Department of Theory of Teaching Foreign Languages, Honored Professor of Lomonosov Moscow State University. Through biographical points, scientific achievements and their significance in the field of the use of ICT in the methodology of teaching foreign languages are considered; the opinions of colleagues on the versatility of S.V. Titova's personality are given.

**Keywords:** TITOVA SVETLANA VLADIMIROVNA, ICT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING, LEARNTEACHWEB, MSU

---

**For citation:** Kharlamenko I. V. Professor S. V. Titova's digital traces. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 2. P. 124–139. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.09

---

*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, 2023.

Сегодня практически каждый педагог в той или иной степени применяет цифровые технологии в своей деятельности. Большую роль в этом сыграла пандемия COVID-19, вынудив одномоментно перейти всех участников учебного процесса на удаленное взаимодействие. Сейчас даже сложно представить, что кто-то не умеет провести урок на платформе Zoom, не может составить грамматический или лексический тест онлайн, не понимает, как пользоваться онлайн-словарями и т. д. А ведь совсем недавно убедить и обучить людей



использовать новейшие технологии в образовании было чрезвычайно сложной задачей, с которой, однако, долгие годы успешно справлялась Светлана Владимировна Титова – доктор педагогических наук, профессор, заместитель декана по дополнительному образованию факультета иностранных языков и регионоведения (ФИЯР), заведующий кафедрой теории преподавания иностранных языков, заслуженный профессор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (МГУ).

Применение цифровых технологий в образовании дает возможность отследить учебную аналитику по каждому обучающемуся, поскольку все работы, созданные в цифровой среде, сохраняются. Именно поэтому мы и решили дать такое название статье, посвященной юбилею Светланы Владимировны Титовой. Для наших читателей это прекрасная возможность увидеть и оценить огромный вклад, который внесла юбиляр в отечественную школу цифровой лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Светлана Владимировна стала студенткой романо-германского отделения филологического факультета МГУ в 1981 году. После окончания филологического факультета она начала свой путь в науке, поступив в дневную аспирантуру того же факультета. Светлане Владимировне посчастливилось работать под научным руководством выдающегося лингвиста и педагога, доктора филологических наук С. Г. Тер-Минасовой. Их плодотворное научное сотрудничество вылилось в защищенную в 1990 г. кандидатскую диссертацию по филологическому направлению «Лингвопоэтическая значимость словосочетаний в описаниях внешности персонажей (на материале английской

прозы 18–20 вв.)». В 1998 г. Светлана Григорьевна Тер-Минасова основала факультет иностранных языков МГУ имени М. В. Ломоносова (переименован в факультет иностранных языков и регионоведения в 2005 г.), куда, в дальнейшем, пригласила преподавать свою аспирантку.

Свои первые шаги как преподаватель С. В. Титова сделала, обучая студентов-психологов общению на иностранном языке в профессиональной сфере. Именно тогда она осознала, что важно внедрять коммуникативный подход к обучению иностранным языкам, который направлен не столько на развитие грамматических и лексических навыков и запоминанию профессиональных терминов, сколько на интеракцию, т. е. взаимодействие на иностранном языке в любой сфере деятельности. Уже тогда, используя лингафонные курсы и аутентичные тексты, молодой преподаватель внедрял в практику популярный сегодня метод *лексическая грамматика (lexical grammar)*.

В 1993 году Светлана Владимировна с группой студентов проходила стажировку в самом известном и старейшем университете штата Висконсин, Медисон (США). Там ей удалось поучиться в течение года у профессора Сандры Арфы, занимающейся методикой обучения иностранным языкам, и поработать в качестве преподавателя-ассистента на кафедре славянских языков.

Еще работая в Медисоне, Светлана Владимировна увлеклась применением различных технических средств в обучении иностранным языкам, и со временем это увлечение переросло в написание докторской диссертации. Последний толчок к этому произошел в связи с еще одной стажировкой в США в 2001 году. На кафедре межкультурной коммуникации университета SUNY (State University of New York) в Кортланде работала профессор Джин Лелуп, которая являлась автором и организатором первого онлайн проекта по обучению иностранным языкам в онлайн среде LearnTech. Профессор Лелуп стала научным руководителем С. В. Титовой, под ее руководством были написаны первые статьи и сделаны первые выступления на международных конференциях, посвященные вопросам цифровизации языкового образования. В дальнейшем это сотрудничество переросло в дружбу: профессор Дж. Лелуп и сейчас принимает участие в конференциях, организованных кафедрой теории преподавания иностранных языков МГУ.

Вернувшись в Москву, С. В. Титова в 2002 году создала сайт LearnTeachWeb. Со временем LearnTeachWeb перерос в ресурсно-обучающий портал <http://learnteachweb.ru/about-us.html>, посвященный вопросам обучения английского языка, ресурсы которого используются преподавателями и студентами различных вузов нашей страны в учебном процессе.

В 2003 году Светлана Владимировна защитила докторскую диссертацию по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания на тему «Компьютерно-информационная модель обучения иностранным языкам» [1]. Защита исследования по инновационному направлению привлекла внимание

многих специалистов в области методики обучения иностранным языкам. Вопросно-ответная сессия длилась почти два часа, в ней участвовали 23 доктора наук по специальности. Вот как вспоминает защиту доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина **Павел Викторович Сысоев**: «Мое знакомство со Светланой Владимировной состоялось в 2004 г. в день защиты ее докторской диссертации. Я в то время занимался разработкой теоретических основ языкового поликультурного образования, а профессор С. В. Титова открывала новое научное направление в отечественной методике обучения иностранным языкам по цифровизации языкового образования. В те годы это воспринималось интересным, увлекательным, но все же далеким будущим. Спустя более десятка лет пандемия коронавирусной инфекции COVID-2019 подтвердила важность и перспективность этого направления в методике. Благодаря научной школе профессора С. В. Титовой и исследованиям, проводимым ею, ее учениками и коллегами, повсеместный переход на дистанционную форму и реализация методик обучения иностранным языкам на основе цифровых технологий оказались для учителей иностранных языков менее болезненными, чем для педагогов других предметов».

С начала 2000-х годов профессор С. В. Титова начала активно разрабатывать научные основы интеграции цифровых технологий и открытых образовательных ресурсов в процесс обучения. Она была одной из первых, кто, в отличие от других, увидел в Интернете не угрозу устоявшемуся процессу обучения, а настоящую сокровищницу [2]. Началась активная публикационная деятельность, посвященная вопросу цифровизации языкового обучения. За последние 20 лет была опубликована 101 статья, из которых 44 статьи на русском и английском языках в журналах из Перечня ВАК, Scopus, Web of Sciences; две монографии; 10 учебных пособий. Среди наиболее значимых опубликованных работ можно отметить статью о стратегии и перспективах мобильного обучения [3] (125 цитирований по данным elibrary), статью о месте массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в российском образовании [4] (82 цитирования по данным elibrary), пособие, посвященное интеграции цифровых технологий в языковое обучение [5] (171 цитирование по данным elibrary), статью о дидактическом потенциале геймификации в обучении иностранным языкам [6] (89 цитирований по данным elibrary) и другие<sup>1</sup>. Что касается собственной публикационной активности, на сегодняшний момент Светлана Владимировна – автор 138 работ, из которых 41 – это статьи в журналах из Перечня ВАК. Научные и методические работы пользуются большим

1 Более подробная информация о публикациях С. В. Титовой <https://istina.msu.ru/profile/titova/>  
РИНЦ [https://elibrary.ru/author\\_items.asp?authorid=685815](https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=685815)

спросом у читателей, большое число исследователей обращаются к ним, о чем говорит высокий индекс Хирша заслуженного профессора – 17.



С. В. Титова руководит научной школой ФИЯР МГУ «Цифровые технологии в поликультурном обучении иностранным языкам», является экспертом конференции Ed Crunch, членом оргкомитетов международных конференций «Россия–Запад: диалог культур», «Учитель, ученик, учебник», «Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве», «Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся», «Актуальные вопросы цифровизации лингвистического образования в вузе», «Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике, переводе и межкультурной коммуникации», регулярно выступает с докладами на российских и международных конференциях и готовит своих студентов и аспирантов к докладам. Светлана Владимировна активно работает в российских профессиональных ассоциациях «Национальное общество прикладной лингвистики», «Национальное объединение преподавателей английского языка» и различных зарубежных профессиональных ассоциациях и объединениях – EuroCall, CALICO, JALTCALL, IALLT, IATEFL, NATE.

С 2013 по 2018 год она тесно сотрудничала и работала в международных коллективах в рамках разрабатываемых проектов, посвященных цифровизации обучения в вузе. В результате данной работы был опубликован ряд статей,

посвященных интеграции цифровых и мобильных технологий в процесс обучения иностранным языкам и опубликованных в рейтинговых зарубежных журналах Scopus, Web of Science. Также совместно с коллегами из Sør-Trøndelag College (HiST, Norway) С. В. Титова представляла результаты совместной работы на международных конференциях в Германии, Великобритании, Испании, России. В 2015–2017 гг. работала как приглашенный профессор исследователь в Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ) в школе педагогики. Важными результатами работы в ДВФУ являются: публикация ряда статей с учеными школы педагогики, разработка онлайн курсов для повышения квалификации преподавателей иностранных языков Приморья в области цифровизации языкового образования. Кандидат филологических наук, доцент Департамента образовательных технологий в русской и зарубежной филологии ДВФУ **Ольга Юрьевна Самойленко** так отзывается об этом периоде работы: «Наше знакомство со Светланой Владимировной состоялось в 2015 году, когда она приняла предложение приехать в ДВФУ по программе Visiting Professors, чтобы прочитать курс лекций в нашем университете. По окончании программы Светлана Владимировна два года была главным научным сотрудником в ДВФУ, осуществляя руководство аспирантами и занимаясь грантовой деятельностью. У нас были совместные публикации в высокорейтинговых журналах, участие в международных конференциях, программы повышения квалификации. Бесконечно благодарна Светлане Владимировне за опыт совместной работы, за вдохновение и мотивацию, за радость общения и поддержку на протяжении всех этих лет. Для меня большая честь быть лично знакомой с профессионалом такого высокого уровня, признанным экспертом в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), удивительным человеком и просто красивой женщиной».

Профессор С. В. Титова – признанный эксперт в научной среде и входит в редакционные коллегии международных журналов: The International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE), Journal of Language and Education (ВШЭ), Вопросы методики преподавания в вузе (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого) и Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация (МГУ имени М. В. Ломоносова).

На протяжении ряда лет (2005–2017 гг.) Светлана Владимировна являлась членом диссертационного совета Д 501.001.04 в МГУ имени М. В. Ломоносова<sup>2</sup>, в котором проводились защиты по специальностям: 10.02.04 – Германские языки (филол. науки); 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание (филол.

<sup>2</sup> [https://istina.msu.ru/dissertation\\_councils/councils/1112833/](https://istina.msu.ru/dissertation_councils/councils/1112833/)

науки); 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (пед. науки). После закрытия диссертационного совета Д 501.001.04 профессор С. В. Титова выполняла функции заместителя председателя диссертационного совета МГУ.13.01 в МГУ имени М. В. Ломоносова (2017–2018 гг.). С 2019 г. она является членом диссертационного совета Д850.007.14 при Московском городском педагогическом университете, где в 2020 г. успешно прошла защита кандидатской диссертации автора данной статьи. В 2023 г. профессор вошла в диссертационный совет 24.2.409.03 по специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (гуманитарные науки, среднее профессиональное и высшее образование) на базе Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина.

Под научным руководством проф. С. В. Титовой защищено 7 кандидатских диссертаций, пять из которых посвящены цифровизации языкового образования: блог-технологий (А. В. Филатова, Я. В. Трепак), вики-технологий (М. О. Ильяхов, И. В. Харламенко), мобильных технологий (А. П. Авраменко). Те аспиранты и соискатели, кому посчастливилось писать диссертацию под руководством профессора С. В. Титовой, ценят желание Светланы Владимировны постоянно учиться, открывать для себя что-то новое каждый день. Вот как отзывается о своем научном руководителе бывшая аспирантка, ныне преподаватель кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ **Ксения Владимировна Чикризова**: «Помимо несомненного профессионализма в своей области Светлана Владимировна всегда притягивает к себе единомышленников, потому что под ее руководством приятно работать, и все работают с полной отдачей. Когда ты видишь, что руководитель сам непрестанно узнает что-то новое, применяет новейшие технологии и инновационные методики, это лучше всего стимулирует расти и стремиться соответствовать высокой планке, заданной Светланой Владимировной. Кроме того, это чрезвычайно понимающий и отзывчивый человек, который очень тонко чувствует настроения всех своих коллег и подчиненных. Позитив и неисчерпаемый источник новаторских идей неимоверно мотивирует и дает стремление осваивать безграничные научные и методические горизонты. Я очень рада, что мне выпала такая возможность писать научную работу под руководством профессионала с большой буквы».

Умение выстраивать по-настоящему доверительные отношения со своими подопечными, настраивать их на серьезный научный лад, но в то же время мягко подталкивать к научным открытиям отмечает в своем научном руководителе аспирантка кафедры теории преподавания иностранных языков ФИЯР МГУ **Елена Евгеньевна Плохих**: «Светлана Владимировна обладает невероятным талантом быть не просто научным руководителем в

традиционном смысле этого понятия, а по-настоящему близким человеком, который умеет слушать и слышать своего подопечного. Это, безусловно, дар, видеть способности и устремления другого человека, соглашаться на эксперименты, поддерживать в трудные минуты и переживать их вместе совершенно не «по-научному», а очень по-человечески. У меня никогда не было ощущения, что я брошена в море научных работ и забот и вынуждена как-то грести к берегу самостоятельно. На мой взгляд, в этом качестве и кроется ключ к успеху Светланы Владимировны на профессиональном поприще: делать все от чистого сердца, по-настоящему, на полную мощность, без всяких полумер и компромиссов».

Бывшие аспиранты с благодарностью вспоминают научное сотрудничество с профессором С. В. Титовой. Приведем слова защитившей в 2013 г. под ее руководством кандидатскую диссертацию **Анны Петровны Авраменко**, кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории преподавания иностранных языков ФИЯР МГУ: «В 2011 году, готовясь к защите диплома на кафедре теории преподавания иностранных языков, я прошла курсы повышения квалификации по ИКТ у Светланы Владимировны. С тех пор мой путь был определен: в науку, в педагогику, в мобильное обучение. Два года в аспирантуре пролетели как один миг. Первый грант, первая конференция, первый международный проект. Буду всегда благодарна своему научному руководителю за все, чему она меня научила!».

Светлана Владимировна имеет совместные публикации со своими аспирантами/соискателями. Назовем несколько наиболее актуальных тем совместных исследований: эволюция мобильного обучения [7], компетенции преподавателя в среде мобильного обучения [8], применение вики-технологии в обучении иностранному языку [9], метод совместных эссе с последующей взаимопроверкой на базе вики-сайта [10], интеграция инструментов Веб 2.0 [11] и открытых образовательных ресурсов (ООР) [12], рефлексия в онлайн-среде [13], особенности подготовки к единому государственному экзамену (ЕГЭ) [14] и уровни информационно-коммуникационной компетенции преподавателя/учителя иностранного языка [15], применение визуализации для развития умений критического мышления [16] и др.

С 2005 г. Светлана Владимировна занимает должность заместителя декана факультета иностранных языков и регионоведения МГУ по дополнительному образованию, руководит и отвечает за организацию обучения на подготовительных и языковых курсах, дистанционных курсах повышения квалификации и программах профессиональной переподготовки для учителей и преподавателей иностранных языков. Профессор С. В. Титова является автором и руководит тремя дистанционными программами профессиональной переподготовки с присвоением квалификации *Преподаватель: «Инновационные подходы к обучению ИЯ» (1500 часов), «Новейшие*

*технологии и обучение ИЯ» (670 часов), «Обучение ИЯ в онлайн среде: Теория и практика (английский язык)» (816 часов). Является автором 12 дистанционных программ повышения квалификации для преподавателей иностранных языков. В настоящий момент планируется запуск новой программы профессиональной переподготовки «Искусственный Интеллект и интерактивные технологии в обучении иностранному языку» (416 часов). Все программы профессиональной переподготовки опубликованы на образовательной платформе Moodle <http://ik-learnteachweb.ru/>. Более пятнадцати лет профессор отвечает за программу «МГУ – школе», ежегодно организует и принимает участие в «Летних школах для учителей российских школ», «Университетских средах для учителей школ», проводит научно-методические вебинары для повышения квалификации учителей школ и преподавателей вузов (ежегодно в сентябре и январе).*

Вот как отзывается о курсах повышения квалификации ФИЯР МГУ доцент кафедры иностранных языков №1 Института филологии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, **Вероника Юрьевна Ильина**: «Впервые я познакомилась с профессором С. В. Титовой на конференции «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация» в 2015 году. На тот момент Крым только вошел в состав Российской Федерации и для преподавателей, ученых Республики Крым открылись возможности интеграции в российское научное пространство. Высочайший уровень квалификации и опыт ученых из МГУ создал ориентиры и стимулы для профессионального развития. Я была настолько восхищена как профессионализмом, так и личными качествами Светланы Владимировны, ее доброжелательностью, открытостью, готовностью поделиться бесценным опытом, что, не задумываясь, записалась на программу повышения квалификации «Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков», которую прошла в дистанционном формате в 2016 г. Это было лучшее и практически полезное повышение квалификации из всех, что я проходила с момента начала трудовой деятельности в 1997 году. Знания и навыки, которые я получила в результате обучения, позволили мне создать обучающий сайт и блог для своих студентов, я научилась пользоваться электронными инструментами для создания интерактивных обучающих и тестовых заданий. На протяжении всего периода обучения Светлана Владимировна оказывала постоянную поддержку, корректировала, давала полезные советы, помогала с решением возникающих проблем. Хочу выразить огромную благодарность профессору, доктору педагогических наук, Педагогу с большой буквы Светлане Владимировне Титовой за ее профессионализм, за вклад в науку, за педагогический талант, за энтузиазм, человеколюбие, за качественные программы обучения и вебинары,

которые позволили повысить свой профессиональный уровень уже тысячам слушателей»!

Порой мимолетные встречи онлайн или организуемые на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ перерастают в многолетнее сотрудничество и совместную работу. О влиянии на свою жизнь профессора С. В. Титовой делится начальник отдела дополнительного образования ФИЯР МГУ, соискатель степени кандидата педагогических наук под руководством С. В. Титовой **Алла Валерьевна Замковая**: «Со Светланой Владимировной меня познакомил случай в 2014 году, когда я еще была учителем иностранных языков в ГБОУ Школа № 2065, и мы с коллегами посетили семинар для учителей иностранных языков на ФИЯР МГУ. Светлана Владимировна настолько увлекла в свой мир цифровых технологий, что я решила поменять место работы. По окончании программы профессиональной переподготовки «Преподавание иностранных языков и новейшие технологии» я начала работать в отделе дополнительного образования вместе со Светланой Владимировной. И вот уже девятый год подряд я не устаю восхищаться ей. Она делится с нами, своими учениками, знаниями, опытом и энергией, мотивирует и задает высокую планку научного уровня. Светлана Владимировна – действительно профессионал своего дела и замечательный человек!».

С. В. Титова щедро делится опытом интеграции цифровых ресурсов в методику преподавания иностранных языков и со своими коллегами. Как уже было сказано, портал LEARTEACHWEB <http://learnteachweb.ru> оказал и оказывает большую поддержку педагогическому сообществу во время пандемии и в связи с введенными против России санкциями, поскольку командой единомышленников Светланы Владимировны была обновлена база электронных ресурсов, пригодных для обучения иностранным языкам дистанционно, для удобства пользователей разделенная по различным видам речевой деятельности. Однако ценную и полезную информацию там могут найти не только педагоги, но и студенты.

Помимо портала Светлана Владимировна уделяет много времени онлайн-поддержке коллег и является инициатором создания профессиональных сообществ в различных социальных сетях<sup>3</sup>. На данный момент существуют несколько открытых групп в социальных сетях, в которые можно вступить, чтобы получать свежую и актуальную информацию о новейших технологиях в обучении иностранным языкам. Вот как вспоминает участие в одной из групп кандидат технических наук, доцент Высшей школы лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого **Марина Самуиловна Коган**: «Профессиональная группа преподавателей иностранных языков LearnTeachWeb спонтанно образовалась

<sup>3</sup> telegram – канал: [learnteachweb](https://t.me/learnteachweb); вконтакте: [learnteachweb](https://vk.com/learnteachweb)

в «прямом эфире» из нескольких десятков участников вебинара в начале сентября 2018 г. Администратором группы стала Светлана Владимировна, за короткое время присоединилось больше трех тысяч человек. Активность внутри группы в цифрах рассылок впечатляет: с сентября 2018 г. по февраль 2022 г. Светлана Владимировна лично сделала 1339 публикаций; а всего из группы за это время пришло 1913 сообщений. В том, как профессор С. В. Титова вела группу, проявился ее незаурядный талант блогера. Она в этом формате учила, делилась информацией, полезными ссылками на цифровые инструменты, публикации, статьи, блоги коллег, сообщала о предстоящих конференциях, семинарах и вебинарах, циклах, тренингах, книгах, фильмах; с блеском демонстрировала на практике приемы интерактивного онлайн взаимодействия и геймификации; представляла молодых коллег и приглашала «мэтров». Очень естественно вплетала в поток профессиональной информации личные темы (фото полной корзины грибов, собранных июльским утром на подмосковной даче, пост о дочке – участнице чемпионата Европы по плаванию на открытой воде и о героическом деде, погибшем во время Великой Отечественной, подробности подвига которого Светлана Владимировна узнала из оцифрованных архивов МО) и посты о вечном: любви, красоте, природе, взаимопомощи. Могла быть жесткой в критике коллег, совершивших неэтичный поступок, не боялась быть парадоксальной, помещая в праздничном поздравлении под своей фотографией на фоне доски, исписанной мелом, призыв провести праздники «без технологий!»).

На настоящий момент профессор С. В. Титова возглавляет большую кафедру на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова – кафедру теории преподавания иностранных языков. Символично, что она возглавила кафедру, на которой работала с момента ее основания, сменив на этом посту основателя кафедры и своего научного руководителя С. Г. Тер-Минасову, которая возглавляла кафедру на протяжении 20 лет.

Коллеги отмечают высокий профессионализм и управленческий талант своего нового руководителя. Приведем слова кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории преподавания иностранных языков ФИЯР МГУ **Алексея Александровича Коренева**: «Светлану Владимировну отличает огромный объем жизненной энергии. Став заведующим кафедрой, она буквально за год внесла множество значимых изменений: инициировала новую международную конференцию кафедры, сейчас работает над проектом всероссийской методической олимпиады для студентов и школьников. Она стимулирует коллег для проектирования образовательного процесса по-новому. Вообще процессный и проектный подходы отличают Светлану Владимировну как управленца в образовании. Это означает, что, когда речь

идет об улучшении, выделяются все процессы, которые могут привести к этому улучшению. Когда речь заходит о значимой инновации, то четко распределяются зоны ответственности и необходимый объем работы для того, чтобы данная инновация стала возможной».

Опыт и самодисциплина – важные качества для руководителя, что отмечает кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков ФИЯР МГУ **Ирина Анатольевна Басова**: «Светлана Владимировна для меня – образец профессионализма, стремления к саморазвитию и ответственного отношения ко всему, что она делает. Очень важно, что, несмотря на свой опыт и статус, Светлана Владимировна готова выслушать и принять другую, отличную от нее точку зрения. Работоспособность, требовательность к себе и окружающим – те качества, которые отличают Светлану Владимировну и вызывают безграничное уважение».

**Елена Викторовна Маринина**, кандидат филологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой теории преподавания иностранных языков так описывает профессиональные достижения юбиляра: «Со Светланой Владимировной мы знакомы больше 30 лет. Поэтому можно сказать, что все становление как будущего доктора наук, профессора С. В. Титовой прошло на моих глазах. Если попытаться выделить главное, что всегда отличало Светлану Владимировну, то это протрясающая энергия и стремление выйти за рамки привычных представлений и подходов в обучении иностранным языкам. Светлана Владимировна была первым человеком на факультете, который больше 20 лет назад начал исследовать и разрабатывать вопросы интеграции ИКТ в иноязычное образование. В то время очень многие преподаватели с опаской относились к этим новшествам и не спешили овладевать новыми технологиями. Именно благодаря Светлане Владимировне и ее ученикам преподаватели нашего факультета смогли в рекордно быстрые сроки перейти к дистанционному обучению, когда это понадобилось в 2020 г. И это было только началом, так как Летние школы для преподавателей, краткосрочные и долгосрочные курсы повышения квалификации, открытые вебинары, Университетские среды проводятся постоянно, что дает всем преподавателям не только нашего факультета и университета, но и всем желающим овладеть возможностями, которые предоставляют ИКТ для дистанционного обучения, пересмотреть свои представления о традиционных методах преподавания. В настоящее время перед всеми нами стоит задача осмыслить возможности технологий искусственного интеллекта, научиться использовать их в нашей работе. Светлана Владимировна уже активно и плодотворно работает и в этой области и щедро делится своими знаниями и наработками».

Коллеги высоко ценят профессионализм и личные качества юбиляра. Приведем слова доктора педагогических наук, профессора, директора Института иностранных языков Московского городского педагогического

университета **Елены Генриховны Таревой**: «Светлана Владимировна Титова – известный специалист в области цифровой лингводидактики, признанный исследователь технологий, приемов и способов оптимизации процесса обучения иностранным языкам с помощью цифровых образовательных средств. Наше с ней сотрудничество связано с распространением идей цифровой лингводидактики в образовательной среде института иностранных языков Московского городского университета при подготовке магистрантов по направлению «Педагогическое образование». Светлана Владимировна – великолепный спикер, щедро делящийся знаниями с молодыми исследователями и педагогами-практиками, она – истинный ученый, замечательный технолог, талантливый и творческий человек. Ее встречи со студентами незабываемы, Светлана Владимировна заражает их энтузиазмом, жадой познания и стремлением делиться своим опытом. Я горжусь дружбой с таким человеком, замечательным ученым, великолепным организатором и популяризатором науки!».

Неоспоримые достижения Светланы Владимировны Титовой были многократно отмечены в научном и педагогическом сообществе. В 2015 г. наша героиня получила звание заслуженного профессора МГУ, в 2016 г. стала лауреатом в конкурсе работ, способствующих решению задач Программы развития Московского университета, в номинации «Достижения в преподавании и методической деятельности»; в 2018 г. – в номинации «Достижения в научной деятельности» за монографию «Цифровые технологии в языковом обучении»; в 2022 г. – получила грант в рамках программы развития МГУ на разработку MOOK «Инновационные методики обучения иностранным языкам»; в 2020 г. стала победителем президентского конкурса «Золотые имена Высшей школы» в номинации «За внедрение инновационных методик преподавания, развитие открытой информационной среды высшего образования»; в 2021 г. была отмечена Национальной ассоциацией преподавателей английского языка в номинации «Цифровизация образовательного процесса в РФ». Все эти награды подчеркивают огромный вклад профессора С. В. Титовой в развитие и применение цифровой среды в методике обучения иностранным языкам.

В заключении хочется привести поздравление от **Светланы Григорьевны Тер-Минасовой**, доктора филологических наук, заслуженного профессора МГУ, научного руководителя Светланы Владимировны по кандидатской диссертации, заведующего кафедрой теории преподавания иностранных языков ФИЯР МГУ (1991–2021 гг.), президента факультета иностранных языков и регионоведения МГУ. Долгие годы их связывают добрые и теплые отношения: от позиций студентка – преподаватель, через позиции дипломница – научный руководитель диплома, аспирантка – научный руководитель кандидатской диссертации, до позиций

преподаватель/доцент/профессор кафедры – заведующий кафедрой и, наконец, добрые коллеги и близкие по духу люди. В одном своем письме от 25 августа 2013 г., обращенном к Светлане Григорьевне, Светлана Владимировна написала: «Будем еще много лет работать вместе». В ответ на те слова, сейчас, спустя десять лет, Светлана Григорьевна пишет: «Дорогая Светлана Владимировна! 10 лет назад Вы написали мне эти слова. И все эти 10 лет МЫ РАБОТАЛИ ВМЕСТЕ! За эти годы стало ясно, что Вы Прекрасный Руководитель кафедры, Отличный Ученый и Хороший Человек! От всей души желаю Вам Здоровья и долгих лет заведования кафедрой! А я буду рада еще поработать вместе с Вами. С уважением и самыми теплыми чувствами к Вам и всей Вашей семье, Светлана Григорьевна Тер-Минасова».

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Титова С. В.** Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам: дисс... д-ра пед. наук – 13.00.02. – М., 2004. – 415 с. – EDN NMWZCZ.
2. **Титова С. В.** Сокровища Интернета для преподавателей иностранных языков // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 4. С. 34–48. – ISSN: 2074-1588.
3. **Титова С. В.** Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 9–23. – ISSN: 2074-1588. – EDN OWYFZT.
4. **Титова С. В.** MOOK в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. – № 12. – С. 145–151. – ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459. – EDN VAYAHH.
5. **Титова С. В.** Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография. – М.: Эдитус, 2017. – 248 с. – ISBN 978-5-00058-548-1. – EDN YRSQYP.
6. **Титова С. В., Чикризова К. В.** Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152. – ISSN: 2500-297X– EDN ZCPYJV.
7. **Титова С. В., Авраменко А. П.** Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 9–21. – ISSN: 2074-1588. – EDN PWJIPF.
8. **Титова С. В., Авраменко А. П.** Компетенции преподавателя в среде мобильного обучения // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 162–167. – ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459. – EDN SGFLDV.
9. **Харламенко И. В., Титова С. В.** Вики-проект в обучении иностранному языку в вузе // Преподаватель XXI век. 2018. № 4–1. С. 112–126. – ISSN: 2073-9613. – EDN YWYMQP.
10. **Титова С. В., Харламенко И. В.** Метод совместного написания эссе и их взаимного оценивания при обучении письменно-речевым умениям // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 26–40. – ISSN: 2074-1588. – EDN ZISVVL.
11. **Титова С. В., Филатова А. В.** Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков. – М.: П-Центр. 2010. 98 с. – ISBN 978-5-901129-52-4.

12. **Титова С. В., Александрова К. В.** Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. – № 3. – С. 113–123. – ISSN: 2074-1588. – EDN UUTYUQ.

13. **Титова С. В., Барина К. В.** Рефлексия в онлайн-обучении иностранным языкам в школе: подходы, способы, механизмы реализации // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 29–37. – ISSN: 0130-6073. – EDN KHPUVJ.

14. **Харламенко И. В., Титова С. В.** Изменения заданий в разделе "Письмо" в рамках модели единого государственного экзамена (ЕГЭ) по иностранному языку 2022 года // Иностранные языки в школе. 2022. № 7. С. 76–82. – ISSN: 0130-6073. – EDN NXYXXH.

15. **Титова С. В., Харламенко И. В.** Информационно-коммуникационная компетенция учителей и преподавателей иностранного языка: структура, уровни, способы формирования // Иностранные языки в школе. 2018. № 8. С. 2–7. – ISSN: 0130-6073. – EDN XUXXD.

16. **Титова С. В., Замковая А. В.** Визуализация дидактических материалов для развития иноязычных продуктивных умений критического мышления у обучающихся // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 114–129. – DOI 10.31862/2500-297X-2022-1-114-129. – EDN STYKJW.

## REFERENCES

1. **Titova S. V.** Teoreticheskiye osnovy kompyuterno-informatsionnoy modeli obucheniya inostrannym yazykam: diss... d-ra ped. nauk – 13.00.02. – M., 2004. – 415 P. – EDN NMWZCZ.

2. **Titova S. V.** Sokrovishcha Interneta dlya prepodavateley inostrannykh yazykov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya. 2001. No 4. p. 34–48. – ISSN: 2074-1588.

3. **Titova S. V.** Mobilnoye obucheniye segodnya: strategii i perspektivy // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya. 2012. № 1. S. 9–23. – ISSN: 2074-1588– EDN OWYFZT.

4. **Titova S. V.** MOOK v rossiyskom obrazovanii // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2015. – No 12. – P. 145–151. – ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN VAYAHH.

5. **Titova S. V.** Tsifrovyye tekhnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika: monografiya. – M. : Editus, 2017. – 248 p. – ISBN 978-5-00058-548-1. – EDN YRSQYP.

6. **Titova S. V., Chikrizova K. V.** Geymifikatsiya v obuchenii inostrannym yazykam: psikhologo-didakticheskiy i metodicheskiy potentsial // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. 2019. No 1. P. 135–152. – ISSN: 2500-297X– EDN ZCPYJV.

7. **Titova S. V., Avramenko A. P.** Evolyutsiya sredstv obucheniya v prepodavanii inostrannykh yazykov: ot kompyutera k smartfonu // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya. 2013. No 1. P. 9–21. – ISSN: 2074-1588– EDN PWJIPF.

8. **Titova S. V., Avramenko A. P.** Kompetentsii prepodavatelya v srede mobilnogo obucheniya // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2014. No 6. P. 162–167. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN SGFLDV.

9. **Kharlamenko I. V., Titova S. V.** Viki-proyekt v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // Prepodavatel XXI vek. 2018. No 4–1. P. 112–126. – ISSN: 2073-9613– EDN YWYMQP.

10. **Titova S. V., Kharlamenko I. V.** Metod sovmestnogo napisaniya esse i ikh vzaimnogo otsenivaniya pri obuchenii pismenno-rechevym umeniyam // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya. 2017. No 3. P. 26-40. – ISSN: 2074-1588– EDN ZISVVL.

11. **Titova S. V., Filatova A. V.** Tekhnologii Veb 2.0 v prepodavanii inostrannykh yazykov. – M.: P-Tsentr. 2010. 98 p. – ISBN 978-5-901129-52-4.

12. **Titova S. V., Aleksandrova K. V.** Teoretiko-metodicheskiye osnovy ispolzovaniya elektronnykh obrazovatelnykh resursov v obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya. 2018. – No 3. – P. 113–123. – ISSN: 2074-1588– EDN UUTYUQ.

13. **Titova S. V., Barinova K. V.** Refleksiya v onlayn-obuchenii inostrannym yazykam v shkole: podkhody, sposoby, mekhanizmy realizatsii // Inostrannyye yazyki v shkole. 2020. No 9. P. 29–37. – ISSN: 0130-6073– EDN KHPUVJ.

14. **Kharlamenko I. V., Titova S. V.** Izmeneniya zadaniy v razdele "Pismo" v ramkakh modeli yedinogo gosudarstvennogo ekzamena (YeGE) po inostrannomu yazyku 2022 goda // Inostrannyye yazyki v shkole. 2022. No 7. P. 76–82. –ISSN: 0130-6073– EDN NXYXXH.

15. **Titova S. V., Kharlamenko I. V.** Informatsionno-kommunikatsionnaya kompetentsiya uchiteley i prepodavateley inostrannogo yazyka: struktura, urovni, sposoby formirovaniya // Inostrannyye yazyki v shkole. 2018. No 8. P. 2–7. – ISSN: 0130-6073– EDN XUXXDN.

16. **Titova S. V., Zamkovaya A. V.** Vizualizatsiya didakticheskikh materialov dlya razvitiya inoyazychnykh produktivnykh umeniy kriticheskogo myshleniya u obuchayushchikhsya // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. 2022. No 1. P. 114–129. – DOI 10.31862/2500-297X-2022-1-114-129. – EDN STYKJW.

*Статья поступила в редакцию 05.06.2023. Одобрена 28.06.2023. Принята 28.06.2023.*

*Received 05.06.2023. Approved 28.06.2023. Accepted 28.06.2023.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023.

## В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

### **Макар Людмила Владимировна**

*кандидат педагогических наук, доцент; Российский университет транспорта; Москва, Россия*

ТЕСТ МНОЖЕСТВЕННОГО ВЫБОРА КАК СРЕДСТВО ТРЕНИРОВКИ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

### **Аносова Наталия Эдуардовна, Рубцова Анна Владимировна**

*кандидат педагогических наук, доцент; доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия*

ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

### **Зорина Елена Михайловна, Чиркова Елена Ивановна**

*кандидат педагогических наук, доцент; Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики; Санкт-Петербург, Россия*

*доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет; Санкт-Петербург, Россия*

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНЫЙ КОНСТРУКТОР

---

## IN THE NEXT ISSUE

### **Makar Ludmila V.**

*Associate Professor, department of foreign language, Academy of Basic Training, Russian University of Transport (MIIT); Moscow, Russia*

MULTIPLE-CHOICE TEST FOR VOCABULARY TRAINING IN TEACHING PROFESSION-RELATED COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

### **Anosova Natalia E., Rubtsova Anna V.**

*Associate Professor; Dr.Sc. (Pedagogy), Professor; Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University; Saint Petersburg, Russia*

TEACHING SPECIAL TRANSLATION AND ESP: EDUCATIONAL PROGRAMS DEVELOPMENT

### **Zorina Elena M., Chirkova Elena I.**

*Associate Professor, Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics; Dr.Sc. (Pedagogy), Professor; Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering; Saint Petersburg, Russia*

A MODERN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK AS AN EDUCATIONAL CONSTRUCTOR

## 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 неперидическое 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 номер **ISSN 2227-8591**.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>, 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 редколлегия 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.

С 29.03.2023 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).

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 выразить 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 не известна 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: [voprosy\\_metodiki@spbstu.ru](mailto:voprosy_metodiki@spbstu.ru)

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023

Научное издание  
Журнал

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ  
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

**Том 12. № 2. 2023**

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,  
Манцорова Ирина Викторовна, Мурлатова Екатерина Евгеньевна.*

Тел. редакции: 8 (812) 297-71-43.  
Электронный адрес редакции: [voprosy\\_metodiki@spbstu.ru](mailto:voprosy_metodiki@spbstu.ru)

Дизайн обложки: *Ветрогонова Я. А.*  
Компьютерная верстка: *Мурлатова Е. Е.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.  
Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции  
ОК 005–93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература.

---

Подписано в печать 29.06. 2023. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая  
Усл. печ. л. 16,97. Тираж 500 Заказ № 3248

---

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.