

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

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

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Том 13. № 2. 2024



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург

2024

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

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

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

Журнал 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) (**Категория К-2**).

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

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

Редакционная коллегия журнала

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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. Калашикова; Ижевск, Россия);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

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

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-71-43; e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru, сайт: <https://tmhe.spbstu.ru>
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 13. No 2. 2024



POLYTECH-PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2024

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

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

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education». Since 2017 the journal is published 4 times a year. It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the International standard serial numbering. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications (Roskomnadzor): registration certificate number is PI № FS 77 – 72908. Information on publications is submitted to the database «Russian Science Citation Index» (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>; on the platform of Russian State Library (RSL) <https://www.rsl.ru/en>, and on the platform of the Open Access Scientific Library «CyberLeninka» <https://cyberleninka.ru>.

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

The journal accepts original articles, surveys, critical reviews, comments and reports on scientific events for publication.

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

Editorial board:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles. Reference to publication is mandatory when reprinting.

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

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

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

The address: Polytekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru, URL: <https://tmhe.spbstu.ru>
© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Иванова Н. Н., Клец Т. Е.**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ 8
- Розанова Я. В.**
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 23

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Цимерман Е. А.**
ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ
ВУЗА С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ 39

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

- Вессарт О. В.**
ПРИНЦИПЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА 52
- Маринская А. П.**
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ... 61
- Махракова А. В., Кубекин Д. М., Бопп М. О.**
МЕТОДЫ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯПОНСКОМУ
ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 77

ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

- Кругликов В. Н.**
ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ
АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ 97
- Леонтьева Л. Н.**
МНЕМОТЕХНИКА КАК МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 120
- Мальцева Г. Ю., Черемохина Д. А.**
ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВУЗОВСКОГО КУРСА
«АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО (НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ)» 129
- В следующем выпуске 148

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Ivanova Nataliya N., Klets Tatyana E.**
INTERDISCIPLINARY APPROACH IN TEACHING ENGLISH FOR
PROFESSIONAL PURPOSES 8
- Roanova Yana V.**
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR RESEARCH COMPETENCE DEVELOPMENT
AMONG STUDENTS OF TECHNICAL MASTER'S PROGRAMS 23

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

- Tsimerman Evgenia A.**
INTRODUCTION OF AUGMENTED REALITY INTO FOREIGN LANGUAGE
TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS TO ENHANCE THEIR LEXICAL SKILLS 39

LINGUO-DIDACTIC FORUM

- Vessart Olga V.**
TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTION 52
- Marinskaya Alexandra P.**
FORMATION OF LINGUISTIC AND SELF-EDUCATIONAL LEXICAL SKILLS:
CONTENT-RELATED STUDY 61
- Makhrakova Aleksandra V., Kubekin Danil M., Bopp Marina O.**
METHODS OF CORPUS LINGUISTICS IN THE JAPANESE LANGUAGE
TEACHING 77

HIGHER EDUCATION PRACTICE

- Kruglikov Viktor N.**
PRACTICE OF APPLYING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES
OF ACTIVE LEARNING 97
- Leonteva Lidia N.**
MNEMONICS AS METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 120
- Maltseva Gayane Y., Cheremokhina Daria A.**
PRACTICE OF ORGANIZING AND CONDUCTING UNIVERSITY COURSE
«ACADEMIC WRITING (IN RUSSIAN LANGUAGE)» 129
- In the next Issue 148

Теория и методика
профессионального образования

Theory and methodology of
professional education

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.01

Н. Н. Иванова, Т. Е. Клец

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ



ИВАНОВА Наталия Николаевна – кандидат филологических наук, доцент; Псковский филиал Санкт-Петербургского университета Федеральной службы исполнения наказаний России; Зональное шоссе, 26, г. Псков, 180000, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9866-9928; ORCID: 0000-0002-9663-4125. nataliya.ivanova.73@list.ru

IVANOVA Nataliya N. – Pskov Branch of St.Petersburg University of the Federal Penal Service of Russia; 26, Zonalnoye, Pskov, 180000, Russia. ORCID: 0000-0002-9663-4125. nataliya.ivanova.73@list.ru



КЛЕЦ Татьяна Евгеньевна – старший преподаватель; Псковский государственный университет; пл. Ленина, 2, г. Псков, 180000, Россия. SPIN-код РИНЦ: 7655-5634; ORCID: 0000-0001-8857-1569. kte63@yandex.ru

KLETS Tatyana E. – Pskov State University; 2, Lenin sq., Pskov, 180000, Russia. ORCID: 0000-0001-8857-1569. kte63@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности реализации междисциплинарного подхода в иноязычном обучении студентов юридических направлений подготовки. По мнению авторов статьи, междисциплинарность отражает интегративный характер современного научного познания и актуализирует поиск наиболее эффективных путей решения как научных, так и практических задач в системе социально-гуманитарной подготовки в вузе. Организация процесса обучения профессионально-ориентированному английскому языку в соответствии с междисциплинарным подходом дает возможность одновременно углублять познания по специальности и совершенствовать навыки и умения общения на иностранном языке, позволяя повысить теоретическую и практическую подготовку студентов. Обобщен опыт междисциплинарного иноязычного обучения будущих юристов через практику выполнения профессионально-ориентированного проекта в форме деловой игры, показана целесообразность использования междисциплинарного подхода для формирования профессиональной, языковой, коммуникативной и информационной компетенций студентов. Эффективность организации иноязычного обучения на междисциплинарной основе была подтверждена в ходе педагогического эксперимента, что позволило авторам прийти к выводу о том, что практико-ориентированная направленность иноязычного обучения, в которой обучающиеся оказываются включенными в квази-профессиональную деятельность с использованием английского языка как средства общения, способствует формированию у студентов профессионально значимых компетенций и существенно повышает результативность языковой подготовки в вузе.

Ключевые слова: СТУДЕНТЫ ЮРИДИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ, МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД, МЕТОД ПРОЕКТОВ, ДЕЛОВАЯ ИГРА, КОМПЕТЕНЦИИ

Для цитирования: Иванова Н. Н., Клец Т. Е. Использование междисциплинарного подхода при обучении английскому языку в профессиональных целях // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С.8–22. 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/>).

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.01

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Abstract: The article discusses the possibilities of implementing an interdisciplinary approach in the system of language training for law students. According to the authors, interdisciplinarity reflects the integrative nature of modern scientific knowledge and actualizes the search for the most effective ways to solve both scientific and practical problems in the system of social and humanitarian training at the university. The organization of the teaching process of professionally oriented English in accordance with an interdisciplinary approach makes it possible to simultaneously deepen knowledge in the specialty and develop communication skills in a foreign language, allowing students to improve their theoretical and practical training. The experience of interdisciplinary foreign language training of future lawyers through the practice of carrying out a professionally oriented project in the form of a business game is summarized, and the feasibility of using an interdisciplinary approach for the formation of students' professional, linguistic, communicative and information competences is shown. The effectiveness of organizing foreign language education on an interdisciplinary basis was confirmed during a pedagogical experiment, which allowed the authors to come to the conclusion that practice-oriented foreign language education, in which students are involved in quasi-professional activities using English as a means of communication, contributes to the formation of professionally significant competences in students and significantly increases the effectiveness of language training at the university.

Keywords: LAW STUDENTS, ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES, INTERDISCIPLINARY APPROACH, PROJECT METHOD, BUSINESS SIMULATION GAME, COMPETENCES

For citation: Ivanova N. N, Klets T. E. Interdisciplinary approach in teaching english for professional purposes. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. P. 8–22. 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, 2024.

Введение. Быстро меняющиеся реалии профессиональной деятельности в сочетании с постоянно совершенствующимися технологиями ставят современного специалиста в условия, в которых необходимо проявлять самостоятельность, вариативность и мобильность вместо умения решать однотипные задачи из узкопрофессиональной области. В этой связи сложность и комплексность задач, стоящих перед системой высшего образования, требуют поиска новых продуктивных технологий, методов и приемов обучения, пересмотра традиционной модели обучения, а также роли преподавателя и студента в данном процессе. Реализация этих задач должна обеспечить необходимый уровень подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих профессиональными навыками и универсальными умениями, способных творчески мыслить и самостоятельно принимать оптимальные решения в условиях конвергентной профессиональной среды и в соответствии с требованиями будущей сферы деятельности.

Данные вызовы современности актуализируют междисциплинарное обучение и делают его одним из наиболее востребованных методов обучения в современном мире. Эта востребованность обусловлена тем, что межпредметная основа обучения способствует развитию исследовательских навыков и значительному углублению базовых знаний студентов, дает им наглядное представление о конвергентной природе современного научного знания и будущей профессиональной деятельности [1]. Однако, несмотря на то, что междисциплинарная направленность обучения становится настоящим мейнстримом в российском высшем образовании, наблюдаются некоторые сложности в организации междисциплинарного взаимодействия и интеграции содержания учебных дисциплин, в выборе оптимальных методов и форматов обучения. Более того, как показывает наш анализ, организация и проведение междисциплинарных исследований не предусмотрены ни учебными планами, ни рабочими программами дисциплин. Также наблюдается недостаток исследований практических форм реализации данного подхода и, соответственно, преподаватели испытывают нехватку методического опыта для использования межпредметной тематики в образовательной практике.

Наряду с этими тенденциями, в результате интеграционных процессов в мире и стремительного всплеска передовых технологий четко обозначилась необходимость формирования умений и навыков профессиональной коммуникации на английском языке в вузе. Поскольку дисциплина «Иностранный язык» носит междисциплинарный характер, ей отводится особая роль в вузовском обучении, так как именно языковая подготовка

наилучшим образом способствует совершенствованию личностно-профессионального потенциала будущих соискателей на рынке труда [2].

Следует отметить, что в настоящее время обучение английскому языку как языку специальности является крайне востребованным в высших и средних специальных учебных заведениях России, так как позволяет организовать иноязычное обучение на материале специальных, узко-профессиональных предметов, объединяя знания и умения, приобретенные студентами в ходе освоения широкого спектра дисциплин [3].

Для студентов юридических направлений высокий уровень владения английским языком является очень важным условием для повышения их конкурентоспособности и успешного трудоустройства. На наш взгляд, организация обучения иностранному языку специальности, построенная на интеграции междисциплинарного и компетентностного подходов, способствует эффективному формированию необходимых универсальных умений и способностей выпускников, позволяющих им в будущей трудовой деятельности успешно выполнять свои профессиональные обязанности и без особых усилий выходить за рамки своей специальности.

В этой связи проведенное авторами данной статьи исследование и представленный опыт иноязычного обучения на основе межпредметной интеграции представляется **актуальным**, внося дополнительную информацию в осмысление проблем обучения профессионально-ориентированному английскому языку в междисциплинарном контексте.

Целью данной работы является обоснование потенциала междисциплинарного подхода при обучении английскому языку в сфере юриспруденции для формирования профессиональной, языковой, коммуникативной и информационной компетенций обучающихся.

В качестве **гипотезы** исследования нами выдвигается предположение о том, что применение в образовательном процессе при интегрированном обучении по дисциплине «Английский язык в сфере юриспруденции» и юридической дисциплине «Правоохранительные органы» проектного метода и деловой игры, направленных на погружение обучающихся в квази-профессиональную деятельность в процессе решения учебно-профессиональных задач, является необходимым условием формирования компетентностной модели будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Методы исследования. Методологическую основу исследования составил междисциплинарный подход, представляющий собой взаимообусловленную систему интеграции знаний, обеспечивающую комплексный подход к изучению дисциплин в процессе интеграции и дифференциации наук. В исследовании использовались:

- теоретический анализ, систематизация и обобщение научных работ зарубежных и отечественных ученых, освещающих накопленный опыт междисциплинарных исследований и посвященных особенностям научного направления «Английский язык для специальных целей»;

- контент-анализ методологических понятий «английский язык для специальных целей» и «междисциплинарный подход».

Эмпирическую базу исследования составили:

- педагогический эксперимент для подтверждения эффективности используемых в учебном процессе активных методов обучения, носящих междисциплинарный характер, в котором приняли участие курсанты 1-го курса (в количестве 36 человек) по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» Псковского филиала Санкт-Петербургского университета Федеральной службы исполнения наказаний России;

- анкетирование студентов экспериментальной группы, направленное на выявление их оценки использованных в ходе эксперимента методов обучения и влияния данных методов на формирование ряда ключевых компетенций и повышение коммуникативной мотивации студентов к изучению английского языка на междисциплинарной основе; статистический анализ и интерпретация результатов анкетирования.

Результаты и обсуждение. Как известно, основной целью изучения иностранного языка на неязыковых факультетах является обучение языку специальности, то есть достижение такого уровня иноязычной компетенции, которая бы позволила будущим специалистам эффективно использовать иностранный язык в сфере профессиональной деятельности. Обучить иностранному языку как средству коммуникации, инструменту для делового и профессионального общения возможно только «погрузив» обучающихся в иноязычную коммуникацию, в которой для решения профессиональных задач, приближенных к реальности, требуется использовать иностранный язык.

Данные цели и задачи языковой подготовки легли в основу концепции обучения английскому языку для профессиональной коммуникации, которая получила широкое распространение и сформировалась в направлении «Английский язык для специальных целей». Рассмотрим основные характеристики данного направления.

В зарубежной педагогике направление «English for Specific Purposes» (ESP), возникло в конце 1960-х гг. в качестве ответа на социальный заказ общества по овладению английским языком как языком международного общения в условиях интенсивного развития международного сотрудничества в различных сферах общественной жизни. Большой вклад в разработку данного направления внесли такие зарубежные исследователи, как Т. Dudley-Evans [4], М. St. John [4],

К. Gatehouse [5], Т. Hutchinson [6], А. Waters [6], Р. Strevens [7], которые предприняли попытки систематизировать основные характеристики ESP, создать различные классификации понятия «английский язык для специальных целей» и выделить основные этапы развития данного направления в иноязычном образовании. Сегодня ESP представляет собой лингводидактическую концепцию изучения английского языка для профессиональной сферы, использование которой направлено на развитие у будущих выпускников, в первую очередь, тех языковых и коммуникативных навыков, которые необходимы в конкретной профессиональной среде.

Согласно исследованию К. В. Стрекаловой [8], в отечественной науке идеи профессионально-ориентированного обучения иностранному языку нашли свое отражение в трудах Л. В. Щербы, М. В. Ляховицкого, А. А. Любарской, Н. С. Кобленца и других ученых, занимавшихся разработкой целостной системы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Однако само понятие «английский язык для специальных целей» вошло в научный обиход несколько позже в связи с научно-техническим прогрессом в нашей стране, когда стал очевидным тот факт, что овладение иностранным языком является средством повышения профессиональных знаний. Учеными была обоснована методическая ценность и целесообразность иностранного языка как системообразующего предмета профессиональной подготовки будущего специалиста.

В настоящее время данное направление языковой подготовки все больше приобретает черты междисциплинарности. Дисциплина «Иностранный язык» рассматривается как оптимальное средство междисциплинарной интеграции, поскольку многие содержательные компоненты иностранного языка коррелируют с элементами других дисциплин.

Контент-анализ понятия «междисциплинарный подход» позволил в обобщенном виде представить его как способ расширения научного мировоззрения в направлении обогащения знаний, методологии и языка одной научной дисциплины за счет знаний, методологии и языка другой научной дисциплины [9].

Несмотря на то, что проблемы междисциплинарности находятся в фокусе внимания многих ученых на протяжении уже более полувека, востребованность междисциплинарного подхода на данном этапе связана с ускоренным развитием таких процессов, как цифровизация, внедрение конвергентных технологий, наметившаяся экспансия искусственного интеллекта.

Ученые сходятся во мнении, что интеграция знаний на основе междисциплинарных связей позволяет обучающимся более целостно рассматривать проблемы или явления, способствует формированию у них конвергентного мышления [10; 11].

Очевидно, что обучение английскому языку в сфере юриспруденции в рамках междисциплинарного подхода предусматривает изучение профессиональной терминологии и ознакомление с концепциями из области права и происходит в ходе изучения адаптированных и оригинальных печатных и цифровых материалов по праву. Как показывает практика преподавания, используемые учебные пособия зачастую не отражают профессиональные интересы и потребности обучающихся, поэтому включение в содержание дисциплины «Английский язык в сфере юриспруденции» учебных материалов по основам криминалистики, принципам судебного разбирательства, правовым системам и опыту работы исправительных учреждений зарубежных стран, а также изучение образцов профессионального дискурса способствует накоплению обучающимися фоновых знаний из области права. Этим обеспечивается интеграция знаний, которые были получены в ходе изучения юридических дисциплин, что является важным и значимым условием формирования целостности взглядов и представлений обучающихся [12].

Также следует отметить, что успешность реализации образовательного процесса тесно связана с формами, методами и средствами профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, целью которых является интеграция заданий проблемного, творческого и исследовательского характера, создание речевых ситуаций, моделирующих профессиональную деятельность, развивающих критическое и профессиональное мышление [13].

При организации процесса обучения английскому языку в сфере юриспруденции в соответствии с междисциплинарным подходом необходимо делать акцент на тех образовательных технологиях, с помощью которых становится возможным интеграция содержания юридических и гуманитарных дисциплин. На наш взгляд, большим интегративным потенциалом обладают такие активные методы обучения, как проектная деятельность и деловая игра, которые позволяют моделировать социальные роли и типовые ситуации будущей профессиональной деятельности, трансформируют учебно-познавательную деятельность обучающихся в социально-практическую, приближенную к профессиональной, и обеспечивают вовлеченность каждого обучающегося в работу, интенсифицируя процесс формирования системы ключевых компетенций обучающихся [14; 15].

Метод проектов в сочетании с профессионально-ориентированным контентом характеризуется междисциплинарностью, так как предоставляет обучающимся возможность изучать объект исследования с разных точек зрения, приводя знания о предмете в систему. Существенный вклад в разработку теории современного проектного обучения внесли такие

исследователи, как Е. С. Полат [16], М. Б. Романовская [17], А. О. Наследова [18], М. А. Суворова [18] и другие.

Деловая игра как модель языковой среды, в которой используется иностранный язык для решения профессиональных задач, также является примером реализации междисциплинарного подхода в образовательном процессе. В педагогике высшего образования игровая деятельность является эффективным средством организации учебного процесса в решении профессионально-ориентированных задач и представляет собой универсальный инструмент обучения специалистов в рамках междисциплинарного подхода [16; 18].

Немаловажным является тот факт, что при обучении языку специальности особая роль отводится преподавателю. В рамках данной модели обучения преподавателю приходится дополнительно овладеть основными теоретическими и практическими компонентами содержания предметной дисциплины, определить содержание своих учебных материалов, разработать комплексы проблемно-творческих заданий и обеспечить организацию и сопровождение учебного процесса.

Для подтверждения гипотезы нашего исследования об эффективности использования междисциплинарного подхода в иноязычном обучении будущих юристов нами был проведен педагогический эксперимент, в ходе реализации которого были применены междисциплинарный проект с использованием цифровых ресурсов и деловая игра, которая составила основу проектного метода и была проведена на деятельностном этапе эксперимента.

Контрольной и экспериментальной группам студентов-юристов была предложена одна и та же тема для изучения, касающаяся деятельности Интерпола, однако обучение в контрольной группе студентов осуществлялось с использованием учебного пособия для юристов [19], а также дидактических заданий, разработанных преподавателем. Обучающимся нужно было проработать текстовый материал и выполнить комплекс заданий на закрепление изученного материала и контроль его усвоения.

Экспериментальная группа обучающихся была вовлечена в реализацию профессионально-ориентированного проекта в форме деловой игры на тему «Interpol's response to crime» в рамках междисциплинарного подхода к обучению.

Ожидаемый образовательный результат был связан с повышением показателей формируемых универсальных компетенций обучающихся при решении задач, носящих междисциплинарный характер. Студенты были ознакомлены с содержанием формируемых компетенций: 1) профессиональной компетенции, проявляющейся в умении владеть профессиональным дискурсом, анализировать специальную юридическую литературу, использовать профессиональные инструменты при реализации

коммуникативного продукта; 2) языковой компетенции, включающей навыки и умения правильного использования системы английского языка для осуществления основных видов речевой деятельности; 3) коммуникативной компетенции, предусматривающей развитие навыков командной работы, умение проявлять эмпатию, выстраивать продуктивное межличностное взаимодействие, использовать различные приемы урегулирования возможных конфликтных ситуаций; 4) цифровой компетенции, проявляющейся в умении работать с цифровым контентом, критически анализировать информацию из медийных источников, использовать современные информационно-коммуникативные технологии, навыки создания мультимедийного продукта.

Подчеркнем, что данный эксперимент стал итогом совместной работы преподавателей английского языка и преподавателей кафедры государственно-правовых дисциплин, так как задачами проекта на тему «Interpol's response to crime» являлось решение ряда профессиональных задач: обмен опытом по сбору криминогенных данных, использование цифровых технологий в процессе раскрытия и расследования преступлений, разработка резолюции по вопросам, касающимся деятельности Интерпола в борьбе с преступностью. Благодаря сотрудничеству с преподавателями кафедры правовых дисциплин преподавателям английского языка удалось отобрать образцы аутентичного профессионально-ориентированного дискурса, отвечающие потребностям обучающихся, и разработать новые учебные материалы, интегрировав в них элементы профессионально-ориентированного английского языка.

Результатом данного сотрудничества стала реализация междисциплинарного проекта, содержание которого сводилось к следующему: с целью решения профессиональных задач, стоящих перед правоохранительной службой Интерпола, связанных с борьбой с преступностью и разработкой новых стратегий сотрудничества с национальными бюро Интерпола, каждому обучающемуся экспериментальной группы как представителю Интерпола необходимо было осуществить поиск информации о деятельности Интерпола в борьбе с каким-либо видом преступления (похищение людей, преступления против детей, киберпреступность и т. д.). В качестве продукта проекта необходимо было представить отчет о деятельности службы в виде устной презентации.

Так, на организационно-подготовительном этапе проектной работы в ходе обсуждения с обучающимися были определены цели и задачи проекта, распределены роли (Генерального Секретаря Интерпола и представителей Интерпола), принято решение подвести итоги проектной деятельности в виде деловой игры «Сессия Генеральной Ассамблеи Интерпола».

На проблемно-поисковом этапе обучающиеся экспериментальной группы были вовлечены в исследовательскую деятельность, в ходе которой, работая с различными печатными источниками информации и информационными ресурсами, они самостоятельно применяли различные способы и средства хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации. На данном этапе студентами активно использовались несколько техник критического мышления, а именно: заполнение таблицы по методу «Инсерт»; составление ассоциограммы «Фишбоун»; работа с таблицей верных и неверных утверждений. Выбор данных техник критического мышления был обусловлен тем, что они способствуют более глубокому осмыслению и анализу полученной информации. Так, метод «Инсерт» построен в соответствии с универсальным алгоритмом развития критического мышления, предложенным Д. Халперн [20]. По мере изучения различных текстов по теме проекта, студентам необходимо было осуществить категоризацию информации на известную, новую, противоречивую и непонятную, выставив на полях текста следующие значки в соответствии с их пониманием данной информации: «v»- известная информация, «+» – новая информация, «-» – информация, которая противоречит тому, что они уже знали, «?» – непонятная информация, по которой они хотели бы получить пояснения. Далее обучающимся предлагалось заполнить таблицу, где значки на полях текста становятся заголовками граф таблицы, в которую кратко вносятся сведениями из текста. В ходе заполнения таблицы осуществляется обсуждение прочитанной информации.

При составлении ассоциограммы «Фишбоун» обучающиеся учились выделять проблему и причинно-следственные связи изучаемого явления и его составляющие. Техника «Работа с таблицей верных и неверных утверждений» ставила перед студентами задачу самостоятельно попытаться определить правильность или ложность утверждений, опираясь сначала на свои собственные знания, а после изучения учебного материала на свое понимание прочитанного. При этом преподаватель организовывал работу таким образом, чтобы обучающиеся имели возможность задавать вопросы и обсуждать некоторые фрагменты материала между собой. Таким образом, данные техники критического мышления позволяли участникам проекта овладеть навыками визуализации и обобщения информации и способствовали более глубокому освоению материала.

Деятельностный этап проекта проходил в форме деловой игры «Сессия Генеральной Ассамблеи Интерпола», в ходе которой «представители» Интерпола выступали с докладами на английском языке. Результатом проведенного исследования студентов стала разработка на английском языке «резолуции» Сессии Генеральной Ассамблеи Интерпола.

Рефлексивно-оценочный этап проекта был посвящен обсуждению результатов проектной деятельности. В ходе устного обсуждения на английском языке студенты экспериментальной группы обменялись мнением о том, чему они научились в ходе работы, какие приемы помогли им легче усвоить новый материал, какие части проекта и игры оказались для них наиболее интересными, как они смогут применить полученные знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности.

По окончании экспериментальной работы в качестве обратной связи обучающимся экспериментальной группы был предложен опрос на предмет анализа эффективности использования метода проектов и деловой игры в процессе формирования профессиональной, языковой, коммуникативной и информационной компетенций. Обучающимся предложили дать оценку взаимозависимости между методами и указанными компетенциями по шкале от 1 до 5, согласно увеличению зависимости между ними. По полученным результатам были рассчитаны средние значения, которые систематизированы в таблице (табл. 1):

Таблица 1.

Роль использованных методов обучения в формировании компетенций

Table 1.

The role of the applied methods of teaching on the development of competences

Компетенции	Методы обучения	
	Традиционные методы	Междисциплинарный проект
Профессиональная	4,0	5
Языковая	3	4,8
Коммуникативная	3.5	4,8
Информационная	2	5

Очевидный прирост показателей по междисциплинарному проекту подтверждает необходимость и правомерность их использования в качестве интегрирующих элементов как в языковой подготовке студентов, так и при изучении дисциплин профессионального цикла учебной программы.

Анализ результатов в экспериментальной группе показал, что междисциплинарный подход, используемый в ходе проектной деятельности и профессионально-ориентированной деловой игры, позволил обучающимся экспериментальной группы проявить себя в роли субъектов квази-профессиональной деятельности. Согласно экспертной оценке преподавателей, в процессе обучения студенты экспериментальной группы проявляли большую заинтересованность и мотивацию. Они достаточно успешно справились с решением поставленной задачи, уделяя равнозначное внимание как предметному содержанию, так и овладению языковыми

структурами. В то же время обучающиеся контрольной группы несколько инертно работали над темой, изучая тексты и выполняя задания на тренировку и закрепление ее базовых понятий. Как следствие, преподаватель затратил больше времени на тренировку и закрепление материала по теме.

Итак, можно констатировать, что реализация междисциплинарного проекта с использованием игрового моделирования позволила воссоздать в учебной процессе модель языковой среды, приближенной к естественной, в которой обучающимся для решения профессионально-ориентированных задач необходимо было использовать английский язык. Результаты педагогического эксперимента подтвердили гипотезу нашего исследования об эффективности использования междисциплинарного подхода для развития профессиональной, языковой, коммуникативной и информационной компетенций студентов юридических направлений подготовки.

Выводы. Проведенное исследование свидетельствует, что организация процесса обучения английскому языку специальности в соответствии с междисциплинарным подходом дает возможность обеспечить эффективный синтез знаний, одновременно углублять познания по специальности и совершенствовать умения общения на иностранном языке, позволяя повысить практическую и теоретическую подготовку обучающихся. Междисциплинарная направленность организации обучения, в которой обучающийся оказывается включенным в активные, деятельностные формы обучения, существенно повышает результативность всего образовательного процесса и создает благоприятные условия для формирования будущего соискателя на рынке труда, отличающегося высоким уровнем компетентности в решении профессиональных задач и осуществлении деловой и межличностной коммуникации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кожевникова Л.М. Междисциплинарный подход в преподавании как едином образовательном пространстве вуза // Проблемы современной аграрной науки : Материалы междунар. науч. конф., Красноярск, 15 окт. 2021 г. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2021. – С. 485-489. – EDN F1HYGJ.

2. Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности : (неязыковой вуз). – М. : ООО "Издательство ТРИУМФ", 2016. – 258 с. – ISBN: 978-5-89392-721-4. – EDN VUZCWJ.

3. Видова Т.А. Междисциплинарный подход при изучении иностранного языка в вузе // Актуальные экономические и социально-гуманитарные проблемы современности : Сб. ст. Междунар.науч.-практ. конф., Рязань, 19–21 нояб. 2018 г. / под ред. С.В. Фроловой, Л.А. Виликотской. – Рязань, 2018. – С. 106-110. – ISBN: 978-5-904308-33-9 – EDN VTCGHJ.

4. Dudley-Evans T., St. John M. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p. – ISBN: 9780521596756.

5. Gatehouse K. Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. *The Internet TESL Journal*. 2001. Vol. VII. No 10. [Электронный ресурс] URL: <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html> (дата обращения: 30.03.2017).

6. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – ISBN 978-0-521-31837-2.

7. Strevens P. ESP after twenty 2024s: A reappraisal ESP: State of the Art. Singapore: SEAMEO Regional Centre. 1988. 34(3). Pp. 1–13.

8. Стрекалова К.В. Технология профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов-бакалавров международно-правового профиля (английский язык): монография. – М. : ВАВТ Минэкономразвития России, 2020. – 162 с. – ISBN: 978-5-9547-0197-5. – EDN KVEFWD.

9. Жиронкина О.В., Рольгайзер А.А. Междисциплинарный подход при обучении иностранному языку в вузе // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 3(50). С. 146-163. – DOI: 10.52944/PORT.2022.50.3.004. – EDN VANSPI.

10. Михеева М.И. Междисциплинарный подход как сущность преподавания иностранного языка в профессиональных целях // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. 2018. Т. 15. № S. С. 104-112. – EDN AHUXGJ.

11. Халяпина Л.П. Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149-157. – DOI 10.15593/2224-9389/2017.2.15. – EDN ZAETHT.

12. Одинцова Ю.В. Отбор и организация содержания обучения в целях формирования навыков и умений иноязычного профессионально-ориентированного чтения // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы : сб. ст. Ежегодной междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 16–17 февр. 2022 г. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2022. – С. 157-162. – ISBN: 978-5-7310-5684-7 – EDN AOKMVC.

13. Кириллова В.В. Полторацкая Н.И. Роль иностранного языка в подготовке будущих специалистов к межкультурной коммуникации // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы : сб. ст. Ежегодной междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 16–17 февр. 2022 г. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2022. – С. 241-247. – ISBN: 978-5-7310-5684-7 – EDN LEQNTM.

14. Ivanova N.N. Role Play Technology in the Future Lawyers' Professional Training. Proceedings of International Scientific and Practical Conference “Man. Society. Communication”. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS). European Publisher, 2021. Vol. 108. Pp. 146-153. – ISBN: 978-1-80296-107-2. – DOI: 10.154405/epsbs.2021.05.02.18.

15. Клец Т.Е. Игровое моделирование как средство совершенствования иноязычной диалогической речи студентов // Актуальные вопросы современного иноязычного образования : материалы II Всеросс. науч.-практ. конф.: в 2 ч., Армавир, 17 дек. 2019 г. / науч. ред. И.А. Андреева; отв. ред. С.А. Малахова. Часть 1. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2020. – С. 206-212. – ISBN: 978-5-89971-771-0 – EDN IRNVYW.

16. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие. – М. : Академия, 2007. – ISBN: 978-5-7695-3468-3. – EDN QVMRMV.

17. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе : метод. пособие. – М. : Центр "Пед. поиск", 2006 – 160 с. – ISBN: 5-901030-83-4.

18. Наследова А.О., Суворова М.А. Использование метода исследовательского проекта на занятиях по иностранному языку в рамках дисциплины «Иностранный язык» в аспирантуре неязыкового вуза // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы : сб. ст. Ежегодной междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 16–17 февр. 2022 г. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2022. – С. 76-81. – ISBN: 978-5-7310-5684-7 – EDN JXNTJX.

19. Куценко Л.И., Тимофеева Г.И. Английский язык для юристов : учебник. М: Щит-М, 2019. 300 с. – ISBN: 978-5-4365-3261-5.

20. Халперн Д. Психология критического мышления [Пер. с англ. Н. Мальгина и др.]. – СПб: Питер, 2000. 512 с. – ISBN: 5-314-00122-5.

REFERENCES

1. Kozhevnikova L.M. Mezhdistsiplinarnyy podkhod v prepodavanii kak yedinom obrazovatelnom prostranstve vuza // Problemy sovremennoy agrarnoy nauki : Materialy mezhdunar. nauch. konf., Krasnoyarsk, 15 okt. 2021 g. – Krasnoyarsk: Krasnoyarskiy gosudarstvennyy agrarnyy universitet, 2021. – S. 485-489. – EDN FIHYGJ.2. Yarotskaya L. V. Inostrannyy yazyk i stanovleniye professionalnoy lichnosti (neyazykovoy vuz): monografiya. M.: Triumph, 2016. 256 s. - ISBN 978-5-89392-721-4.

2. Yarotskaya L.V. Inostrannyy yazyk i stanovleniye professionalnoy lichnosti : (neyazykovoy vuz). – М. : ООО "Izdatelstvo TRIUMF", 2016. – 258 s. – ISBN: 978-5-89392-721-4. – EDN VUZCWJ.

3. Vidova T. A. Mezhdistsiplinarnyy podkhod pri izuchenii inostrannogo yazyka v vuze // Aktualnyye ekonomicheskiye i sotsialno-gumanitarnyye problemy sovremennosti : Sb. st. Mezhdunar.nauch.-prakt. konf., Ryazan, 19–21 noyab. 2018 g. / pod red. S.V. Frolovoy, L.A. Vilikotskoy. – Ryazan, 2018. – S. 106-110. – ISBN: 978-5-904308-33-9 – EDN VTCGHJ.

4. Dudley-Evans T., St. John M. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p. – ISBN: 9780521596756.

5. Gatehouse K. Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. The Internet TESL Journal. 2001. Vol. VII. No 10. [Elektronnyy resurs] URL: <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html> (data obrashcheniya: 30.03.2017).

6. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – ISBN 978-0-521-31837-2.

7. Strevens P. ESP after twenty 2024s: A reappraisal ESP: State of the Art. Singapore: SEAMEO Regional Centre. 1988. 34(3). Pp. 1–13.

8. Strekalova K. V. Tekhnologiya professionalno-oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov-bakalavrov mezhdunarodno-pravovogo profilya (angliyskiy yazyk): monografiya. – М. : VAVT Minekonomrazvitiya Rossii, 2020. – 162 s. – ISBN: 978-5-9547-0197-5. – EDN KVEFWD.

9. Zhironkina O. V., Rolgayzer A. A. Mezhdistsiplinarnyy podkhod pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda. 2022. № 3(50). S. 146-163. – DOI: 10.52944/PORT.2022.50.3.004. – EDN VANSPI.

10. Mikheyeva M. I. Mezhdistsiplinarnyy podkhod kak sushchnost prepodavaniya inostrannogo yazyka v professionalnykh tselyakh // Industriya turizma: vozmozhnosti, priority, problemy i perspektivy. 2018. T. 15. № S. S. 104-112. – EDN AHUXGJ.

11. Khalyapina L. P. Mezhdistsiplinarnaya koordinatsiya v sisteme professionalno-oriyentirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze // Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2017. № 2. S. 149-157. – DOI 10.15593/2224-9389/2017.2.15. – EDN ZAETHT.

12. Odintsova Yu. V. Otbor i organizatsiya sodержaniya obucheniya v tselyakh formirovaniya navykov i umeniy inoyazychnogo professionalno-oriyentirovannogo chteniya // Professionalno-oriyentirovannoye obucheniye yazykam: realnost i perspektivy : sb. st. Yezhegodnoy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Sankt-Peterburg, 16–17 fevr. 2022 g. – SPb.: Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy ekonomicheskiy universitet, 2022. – S. 157-162. –ISBN: 978-5-7310-5684-7 – EDN AOKMVC.

13. Kirillova V. V. Poltoratskaya N. I. Rol inostrannogo yazyka v podgotovke budushchikh spetsialistov k mezhkulturnoy kommunikatsii // Professionalno-oriyentirovannoye obucheniye yazykam: realnost i perspektivy : sb. st. Yezhegodnoy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Sankt-Peterburg, 16–17 fevr. 2022 g. – SPb.: Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy ekonomicheskiy universitet, 2022. – S. 241-247. –ISBN: 978-5-7310-5684-7 – EDN LEQNTM.

14. Ivanova N. N. Role Play Technology in the Future Lawyers' Professional Training. Proceedings of International Scientific and Practical Conference “Man. Society. Communication”. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpsBS). European Publisher, 2021. Vol. 108. Pp. 146-153. – ISBN: 978-1-80296-107-2. – DOI: 10.154405/epsbs.2021.05.02.18.

15. Klets T. Ye. Igrovoye modelirovaniye kak sredstvo sovershenstvovaniya inoyazychnoy dialogicheskoy rechi studentov // Aktualnyye voprosy sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya : materialy II Vseross. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch., Armavir, 17 dek. 2019 g. / nauch. red. I.A. Andreyeva; otv. red. S.A. Malakhova. Chast 1. – Armavir: Armavirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2020. – S. 206-212. – ISBN: 978-5-89971-771-0 – EDN IRNVYW.

16. Polat Ye.S., Bukharkina M. Yu. Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya : uchebnoye posobiye. – M. : Akademiya, 2007. – ISBN: 978-5-7695-3468-3. – EDN QVMRMV.

17. Romanovskaya M. B. Metod proyektov v uchebnom protsesse : metod. posobiye. – M. : Tsentr "Ped. poisk", 2006 – 160 s. – ISBN: 5-901030-83-4.

18. Nasledova A. O., Suvorova M. A. Ispolzovaniye metoda issledovatel'skogo proyekta na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v ramkakh distsipliny «Inostranny yazyk» v aspiranture neyazykovogo vuza // Professionalno-oriyentirovannoye obucheniye yazykam: realnost i perspektivy : sb. st. Yezhegodnoy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Sankt-Peterburg, 16–17 fevr. 2022 g. – SPb.: Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy ekonomicheskiy universitet, 2022. – S. 76-81. –ISBN: 978-5-7310-5684-7 – EDN JXNTJX.

19. Kutsenko L.I., Timofeyeva G. I. Angliyskiy yazyk dlya yuristov : uchebnik. M: Shchit-M, 2019. 300 s. – ISBN: 978-5-4365-3261-5.

20. Khalpern D. Psikhologiya kriticheskogo myshleniya [Per. s angl. N. Malgina i dr.]. – SPb: Piter, 2000. 512 s. – ISBN: 5-314-00122-5.

Статья поступила в редакцию 09.04.2024. Одобрена 18.06.2024. Принята 26.06.2024.

Received 09.04.2024. Approved 18.06.2024. Accepted 26.06.2024.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Научная статья

УДК 378.22:316.422

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.02

Я. В. Розанова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ



РОЗАНОВА Яна Викторовна – старший преподаватель, аспирант; Национальный исследовательский Томский политехнический университет; пр. Ленина, 30, г. Томск, 634050, Россия.

SPIN-код РИНЦ: 6838-5920; ORCID: 0000-0002-0442-4180. ioannastar@list.ru

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

Аннотация. Для современного выпускника магистратуры недостаточно владеть только предметными компетенциями, надпредметные умения и навыки занимают не менее значимую позицию в требованиях работодателя. Особое внимание уделяется компетенциям, связанным с поиском, анализом и отбором информации, умением видеть главное и второстепенное, способностью обосновать принятое решение. Все перечисленные умения гармонично укладываются в такое понятие как *исследовательская компетенция*, развитие которой предусматривают программы магистратуры, нацеленные на раскрытие научно-исследовательского потенциала студентов. В статье определяются педагогические условия, способствующие развитию исследовательской компетенции магистрантов. В качестве инструмента, позволяющего реализовать поставленную цель, выступают новые образовательные технологии и задачный подход. Материалами для анализа послужили статистические сборники, опросы участников образовательного процесса и работодателей, регламентирующие документы федерального значения. Анализ результатов осуществлялся методом математической обработки данных при помощи критерия Фридмана. Полученный показатель доказал эффективность выбранных условий. Основной вывод заключается в определении и описании педагогических условий и способов их формирования в условиях предметных практик при обучении магистрантов.

Ключевые слова: МАГИСТРАТУРА, ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Для цитирования: Розанова Я. В. Педагогические условия развития исследовательской компетенции у магистрантов технических специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С. 23–37. 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/>).

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.02

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR RESEARCH COMPETENCE DEVELOPMENT AMONG STUDENTS OF TECHNICAL MASTER'S PROGRAMS

Abstract: Master's degree graduates are considered to be specialists with the subject-specific competence and, as employers require, should demonstrate a high level of soft skills which go beyond the scope of professional activity as well. The key component of the content in master's programs studies is conducting research activities. The article is concerned with the pedagogical conditions aimed at developing research competence among undergraduates of technical specialties in accordance with a subject-specific competence and soft skills. The purpose of our study is to select pedagogical conditions that contribute to the development of the research competence of undergraduates and soft skills at the same time. New educational technologies, centered on the task-based approach, act as a tool to achieve this goal. The materials for statistical analysis used in the current study are as follows: statistical reference books, surveys among the students and the university staff, employers, and the Federal State Educational Standard. Treatment of quantitative data obtained during the empirical part of the study was carried out based on the method of mathematical analysis, namely, the Friedman criterion, which proved the effectiveness of the selected conditions in accordance with the purpose of the study. The main conclusion of this work is to create pedagogical conditions of a didactic, organizational-pedagogical and psychological-pedagogical nature, affecting the motivational and personal aspects of students, developing the subject-specific, soft and research skills.

Keywords: MASTER'S DEGREE, TECHNICAL EDUCATION, PEDAGOGICAL CONDITIONS, RESEARCH COMPETENCE, SOFT SKILLS

For citation: Rozanova Ya. V. Pedagogical conditions for research competence development among students of technical master's programs. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. P. 23–37. 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, 2024.

Введение. Магистратура представляет собой второй уровень высшего образования и является стратегически важным звеном в подготовке высококвалифицированных кадров, в том числе способных обеспечить преемственность поколений в научно-педагогической области и, что немаловажно, синергию науки и образования. Следовательно, образовательный процесс должен быть выстроен так, чтобы студенты имели реальную практику ведения научно-исследовательской деятельности. Для этого важной компетенцией выступает исследовательская компетенция (ИК) – «способность осуществлять предметную и целенаправленную деятельность по получению нового знания в профессионально-педагогической сфере» [1: 176]. При создании условий развития данной компетенции учитывают разнородность контингента магистратуры: по возрасту (разный исследовательский опыт), стране проживания (разная культура коммуникации), по наличию базовых знаний.

Следует отметить, что отличительная особенность технического образования выражается в интеграции теоретического знания с практикой через выполнение проектных работ, подразумевающих не шаблонные действия по инструкции, а самостоятельный поиск решений посредством исследовательской работы. Как отмечают ученые, изучающие особенности технического образования, «именно исследовательская деятельность способствует изучению технологических процессов, устройств, систем и прививает навыки исследователя, развивает творческие способности» [2]. Данный тезис подтверждается и образовательными стандартами последнего поколения, где в рамках освоения программы магистратуры выпускники готовятся к решению задач профессиональной направленности: научно-исследовательских, технологических, педагогических, организационно-управленческих¹. Однако, практика далека от идеалов теоретических диспутов. Согласно крупному исследованию, проведенному профессором Ю. П. Похолковым при Ассоциации инженерного образования России за период с 2011 по 2021 гг. «в настоящее время в России значительно снизилась роль инженерного образования и его влияние на развитие инженерного труда» [3], [4: 7]. Ученые Я. Кузьминов, П. Сорокин, И. Фрумин, исследующие взаимосвязь образования и социально-экономического развития пришли к выводу, что «образование упускает актуализацию образовательных систем сообразно с теорией человеческого капитала, где одной из ценностей является способность действовать нерутинно» [5: 22].

В этой связи, целесообразным будет актуализировать педагогические условия обучения и определить какие условия способствуют повышению эффективности подготовки магистрантов в целом и развитию исследовательских умений в частности. Актуализация педагогических условий повлечет за собой обновление арсенала образовательных технологий, а, следовательно, и вовлеченность контингента. Для реализации поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- 1) описать портрет ключевых универсальных компетенций современного магистранта технического вуза;
- 2) актуализировать компонентное содержание ИК;
- 3) определить и описать педагогические условия развития ИК;
- 4) обосновать эффективность выявленных педагогических условий.

Основная часть. Достижения в технических науках сопряжены с техническим творчеством, которое включает в себя процессы проектирования, конструирования нового или модернизации существующего, что требует от специалистов определенных знаний,

¹ Портал государственных образовательных стандартов высшего образования URL. <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25> (дата обращения 25.10.2023).

умений, навыков. Специфика технического образования определяется практической составляющей этих процессов, следовательно, и процесс обучения должен быть выстроен с акцентом на практико-ориентированный подход, что органично встраивается в миссию современных университетов. Практико-ориентированность позволяет образовательным программам находиться в тесной коммуникации с работодателями, социальными заказчиками, наукоемкими производствами. Так как практическая пригодность образования определяется «запросом работодателей и реализуется через систематизированное взаимодействие образования и работодателей» [6], а уровень трудоустройства выпускников позволяет образовательной организации оценить эффективность своей деятельности [7: 95].

Поэтому, мнение работодателей относительно ценных умений выпускников трудно недооценить. В 2021 г. Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» проводил опрос среди рекрутеров 63 компаний с численностью штата во многих из них более 500 человек, согласно которому [8: 81] требования, предъявляемые к молодым специалистам при приеме на работу, выстраиваются в следующую картину приоритетности (рис. 1)



Рис. 1. Важность требований к молодым специалистам при приеме на работу

Fig.1. Priority of employment requirements towards university graduates

Наибольшая значимость отмечена в области теоретической и практической подготовки по специальности, компьютерной грамотности, отдельных личностных качеств (коммуникация, командная работа, способность к самообразованию); знания в смежных областях, владение иностранным языком, наличие сертификата о дополнительном образовании,

опыт работы по специальности были отмечены как умеренно важные [9: 17]. Итак, работодатель сегодня воспринимает молодого специалиста, закончившего технический вуз, не только как кадровую единицу, заполняющую вакансию, но как элемент системы, способный выстраивать отношения с другими людьми, реализовывать и самостоятельно находить пути решения проблем, разделять стремление к саморазвитию и самообразованию, выражать готовность действовать и мыслить нестандартно. Как видно из рисунка 1, наряду с профессиональными знаниями, внушительный процент отводится личностным качествам и универсальным компетенциям (базовые навыки необходимые большинству специалистов независимо от направления деятельности).

Вышесказанное подтверждается и многочисленными входными тестированиями в крупных компаниях: Газпром, Росатом, Роснефть, Сибур, Skyeng, Skillbox, Сбербанк и т. д. Кроме того, «интеграция России в единое образовательное и научное пространство сформировало возможность для студентов обмениваться опытом и информацией на международных конференциях, проектах, публиковать результаты исследований в зарубежных рейтинговых изданиях и т. д.» [10: 221]. Подобная вовлеченность требует не только предметной компетенции, но и выраженные личные качества и непрофессиональные умения. Поэтому, выпускник магистратуры сегодня это – специалист (а) с экспертными знаниями в профессиональной области, обладающий исследовательским мышлением, (б) владеющий техниками самоорганизации, (в) способный проявлять управленческие качества и (г) представлять результаты труда, (д) демонстрировать коммуникативные умения, (е) оперирующий потоками информации.

Принимая во внимание, что ИК на второй ступени обучения является одной из ключевых компетенций, то необходимы такие педагогические условия, при которых компоненты ИК и универсальные компетенции будут развиваться одновременно без потери временного ресурса на их сепарированное развитие. Аргументируем нашу точку зрения.

При многообразии научных обоснований касательно содержания ИК (М. В. Мащенко, Э. Ф. Зеер., Е. Г. Белякова, Е. А. Макарова, М. Б. Шашкина, Э. Ф. Насырова, В. В. Розлован) во многих из них наблюдается значительное поле пересечений компонентов с разницей лишь в их отдельной детализации. Мы выделяем компоненты ИК сопряженные с универсальными компетенциями, что выражается в таком компонентном составе ИК как: (а) деятельностный и познавательный компоненты соотносятся с такими универсальными компетенциями как экспертные знания в профессиональной области и исследовательские умения; презентационный, информационный, коммуникативный компоненты ИК соотносятся с обработкой и анализом массивов информации,

представлением результатов труда, коммуникативными умениями; мотивационно-личностный связан с самообразованием, самоорганизацией, управлением качеством.

Предварительно определив состав исследовательской компетенции, можно перейти к вопросу – при каких педагогических условиях данная компетенция будет способна эффективно развиваться.

В педагогике условия рассматриваются как педагогически-комфортная среда, обеспечивающая развитие обучающихся в процессе учебно-познавательной деятельности [11: 219]. Следует уточнить, что среда является внешним контуром и моделируется педагогом для достижения желаемых результатов обучения. Подтверждение данному тезису мы находим у Н. М. Борытко. Он определяет педагогические условия как «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [12].

Отождествление новых образовательных технологий с педагогическими условиями обусловлено тем фактом, что последние являются частью педагогической системы, представляя собой комплекс мер внешнего воздействия на внутренний мир субъектов образовательного процесса. Другими словами, центрированные на новых образовательных технологиях «педагогические условия включают в себя элементы всех составляющих процесса обучения и воспитания: цели, содержание, методы, формы, средства обучения [13]. Наше мнение подтверждается исследованиями В. И. Андреева, который соотносит их с «результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [14: 41]. Соответственно, мы определяем «педагогические условия» как целенаправленно организованная преподавателем такая педагогическая среда, такие созданные внешние обстоятельства, которые определяют выбор содержания, форм, средств и методов обучения и обуславливают развитие ИК магистрантов технического вуза.

Так как педагогические условия представляют собой внешнее воздействие, которое преломляясь через совокупность специфических факторов, изменяет ход педагогического процесса, то они становятся гибким и действенным инструментом для достижения педагогических целей. Рассмотрим какие условия выделяют исследователи. В научной литературе (О. Б. Полетаева, Н. В. Войтик, Р. А. Абсалямова) мы находим следующий перечень условий развития научно-исследовательской компетенции магистрантов: «а) включение в информационно-исследовательскую среду на всех этапах профессиональной подготовки; б)

активизация исследовательской деятельности через инновационные технологии обучения; в) ориентация на самообразовательную деятельность (актуализация собственного опыта, создания ситуаций успеха, рефлексивная позиция» [15: 14]. Для нашей цели мы выделяем: организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические условия. Детализируем перечисленные условия:

1) Организационно-педагогические условия – соотносятся с «совокупностью организационных форм и материальных возможностей для достижения цели педагогической деятельности» [16: 14].

2) Психолого-педагогические условия в обобщённом виде ряда исследований [17] рассматриваются как условия, обеспечивающие специальные педагогические меры воздействия на развитие личности как преподавателя, так и обучающихся, результатом которых является повышение эффективности образовательного процесса.

3) Дидактические условия определяются как «наличие таких обстоятельств, в которых учтены имеющиеся условия обучения, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, целенаправленно отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы обучения с учетом принципов оптимизации» [18]. Применительно к компонентам ИК, опишем подробнее содержание и реализацию педагогических условий:

1. Организационно-педагогическое условие реализуется через профессионально-значимое содержание обучения и практико-ориентированный подход – разработка содержания обучения на основе реальных производственных ситуаций (кейсов), требующих нестандартного решения и инженерного творчества; смену роли преподавателя при взаимодействии с обучающимися – снижение количества трансляционных практик и побуждение обучающегося к самостоятельному поиску решения проблемной ситуации; групповые/межгрупповые формы работы – фокус на кооперацию участников образовательного процесса, межгрупповую коллаборацию; новые образовательные технологии – хакатон, деловая игра, аквариум, форсайт, бенчмаркинг, 6 шляп, мировое кафе, дебаты, встреча с лидером изменений (представитель коммерческих / некоммерческих организаций города для оценки решений обучающихся, обратной связи и пр.). Работа над каждым кейсом осуществляется в разных форматах. Данное педагогическое условие обеспечивает развитие мотивационно-личностного компонента через интерес к познанию, любознательности, познавательную активность, стремление к самостоятельной творческой деятельности; презентационного компонента (умение уверенно держать себя во время выступления, давать ответы на вопросы аудитории; использовать различные

средства наглядности); коммуникативного компонента (контакт с членами команды, генерация, отстаивание идей без барьера и конфликтов).

2. Дидактическое условие обеспечивается использованием задачного подхода – работа над решением кейса, что подчинено логике исследовательской деятельности: (а) изучение корпуса публикаций научного стиля для выявления языковых средств оформления цели, задач, гипотезы исследования и т. д.; (б) постановка цели исследования и формулирование проблемы исследования; (с) формулирование гипотезы исследования; (д) планирование этапов работы и распределение ролей внутри команды; (е) сбор данных по существующим решениям и их теоретическое обоснование; (ё) предложение собственного решения; (ж) оценка полученных результатов исследования; (з) составление списка корректирующих мероприятий; междисциплинарных связей (интеграция нескольких академических дисциплин для решения кейса); аппроксимации содержания материала к профессиональной деятельности, что требуют использования обучающими предметных знаний. Данное условие способствует развитию познавательного компонента ИК (расширение профессионального кругозора); деятельностного компонента (планирование и организация исследовательской деятельности); информационного компонента (навыки извлечения и обработки информации, работа с разными компьютерными системами, мультимедийным оборудованием и т. д.).

3. Психолого-педагогическое условие связано с: социальной активностью в групповых формах работ (коллективная ответственность за конечный результат, определенными ролями каждого участника, миграцией из группы в группу для межгрупповой промежуточной оценки и т. д. формирует способность оставаться устойчивым к стрессу, проявлять самообладание и самоорганизованность); изменением роли преподавателя (функции преподавателя варьируются: координатор, наставник, организатор проектного обучения, фасилитатор). Данное условие содействует развитию мотивационно-личностного компонента ИК (преобразование личностных качеств: стрессоустойчивость, самообладание, самоорганизация, когнитивная гибкость и т. д.).

Реализацию представленных педагогических условий по развитию ИК целесообразно осуществлять посредством новых образовательных технологий, основу которых составляет задачный подход, т.е. проблемная ситуация (кейс). При этом кейс является реальным, заимствованным из инженерной или бизнес сферы. Обучающимся необходимо разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и обосновано выбрать лучшее из них. Рассмотрим сказанное на примерах. Итак, структурно каждый кейс характеризуется наличием: ключевого элемента; ценностей ключевого элемента; противоречия (ценности являются

взаимоисключающими друг друга); свойства, обеспечивающие реализацию одной ценности и исключают вторую. Главное условие решения кейса – это найти решение, позволяющее обеспечить сохранность обеих ценностей. Пример кейса и его описание проиллюстрировано на рисунке 2.

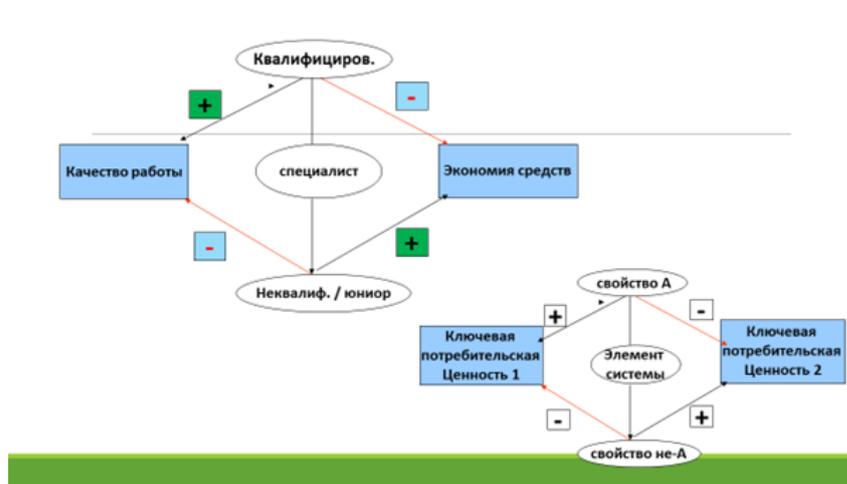


Рис. 2. Иллюстрация кейса

Fig.2. The case example

Пример кейса: В настоящее время на рынке труда востребованы программисты и запрос по заработной плате на квалифицированных программистов достаточно высок. Проблема – как сформировать штат программистов в соответствии с требованиями предприятия – высокое качество работы + экономия средств на оплату труда?

- 1) Ключевой элемент – специалист.
- 2) Ценности ключевого элемента: (1) качественно выполняющий работу, (2) невысокая оплата труда.
- 3) Противоречие: ценности взаимоисключающие друг друга:
 - ценность 1 – высокое качество выполняемой работы;
 - ценность 2 – экономия средств для предприятия в части оплаты труда.
- 4) Свойства, обеспечивающие реализацию лишь одной ценности и исключают другую:
 - свойство «А – квалифицированный специалист» обеспечивает ценность 1 – высокое качество работы, но исключает ценность 2 экономия средств;
 - свойство «не А – неквалифицированный специалист» обеспечивает ценность 2 – экономия средств, но исключает ценность 1 – высокое качество работы.
- 5) Решение кейса с сохранностью обеих ценностей из пункта 2.

Варианты решения кейса: привлечение к работе перспективных молодых специалистов (студентов и выпускников вузов) посредством производственной практики и стажировки. Талантливые студенты обеспечат

качества выполнения поставленной задачи, при этом на этом этапе стажеры не имеют претензий на высокую заработную плату.

Прежде чем предложить решение, студентам необходимо сформулировать проблему, противоречие, цель, задачи, гипотезу, изучить литературу и имеющиеся практики, направленные на решение подобной проблемы, и на основе этого предложить и обосновать свое решение. Данный алгоритм работы направлен на развитие компонентов ИК и самой ИК соответственно.

Методы. Основой для анализа эффективности существующей концепции магистерского образования и современных тенденций ее развития послужил (федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования) ФГОС ВО 3++. Эмпирическая база исследования формировалась на основе краткого статистического сборника «Образование в цифрах», данные о количестве «поступающих» и «выпускающихся» из магистратуры были заимствованы из анкетирования, проведенного в рамках проекта «Возрождение российской магистратуры» Высшей школы экономики совместно с Благотворительным фондом В. Потанина². Апробация педагогических условий осуществлялась на выборке с общим количеством испытуемых 97 человек (2020/2021 и 2021/2022 уч. гг.) и с количеством замеров – 2 раза (входное и заключительное тестирование). Эффективность предлагаемых педагогических условий проверялась с помощью критерия Фридмана (χ^2_r), так как данный критерий наиболее предпочтителен при двух и более замерах, и большой выборки испытуемых.

Следует также уточнить, что методика определения результирующего показателя включала такие дополнительные критерии эффективности как: количественная и качественная успеваемость, результаты аттестаций (зачеты, экзамены), участие во вне учебных мероприятий (конференций, олимпиады, симпозиумы, гранты и т.д.), посещение консультаций, анализ учебного плана.

Результаты и обсуждения. Для определения результирующего показателя уровня сформированности ИК в части ее компонентов использовались инструменты оценивания: опросы самооценки, экспертные листы, анкетирование, наблюдение, а также дополнительные критерии. Например, для оценки коммуникативного и мотивационно-личностного компонентов использовался тест для самооценки студентами с утверждениями. Данный инструмент позволяет обучающимся самостоятельно оценить уровень развития коммуникативных умений. Достоверность результатов этого теста определяется открытостью студентов при выполнении

² Состояние, проблемы и перспективы развития магистратуры в новых условиях 2020 года – Аналитический отчет. Благотворительный фонд Владимира Потанина. Национальный фонд подготовки кадров. Агентство мониторинга и национального развития «Терра Курс» [Электронный ресурс]. URL: <http://novyamagistratura.ntf.ru/sites/default/files/event/> (дата обращения: 11.11.2023).

теста перед самим собой. Оценочный лист эксперта, в свою очередь, позволил оценить проявление целевого умения в деятельности. Впоследствии оба инструмента подверглись математической обработке для оценки итоговой динамики. Для определения динамики результирующего показателя по уровню сформированности деятельностного и познавательного компонентов использовался соответствующий оценочный лист преподавателя; данный дидактический инструмент применялся в одностороннем порядке и не задействовал оценку обозначенных компонентов студентами, так как соотносится с содержательным аспектом учебного процесса и экспертными знаниями. Информационный и презентационный компоненты ИК оценивались как экспертом, так и студентами с применением последними перекрестной оценки между рабочими группами, работающими над кейсами.

Стоит уточнить, что в рамках проводимого эмпирического исследования были сформулированы две гипотезы: H_0 – между показателями, полученными в разных условиях (входное и итоговое тестирование до и после апробации), существующие различия лишь случайны; H_1 – между показателями, полученными в разных условиях (входное и итоговое измерения до и после апробации), существующие различия неслучайные.

Согласно данным математической обработки по критерию Фридмана статистическая значимость итогового измерения является достоверной, если эмпирическое значение полученного критерия $\chi^2_{\text{эмп}}$ превышает критическое значение критерия $\chi^2_{\text{кр}}$ равное 9,210 по специальной таблице [19: 100]. Расчеты замеров входного и итогового тестирования с применением выше обозначенных инструментов оценивания показали, что эмпирическое значение для нашей выборки (97 человек) соответствует значениям: (1) коммуникативный и мотивационно-личностный компоненты ИК – 161,8; (2) деятельностный и познавательный компоненты ИК – 194,0; презентационный и информационный – 138, 7. Можно сделать вывод о наличии положительного сдвига в развитии компонентов ИК при выбранных условиях, так как эмпирическое значение критерия не только достигает, но и превышает его пороговое значение равное 9,210 по специальной таблице. Таким образом, согласно представленным данным, гипотеза H_0 отклоняется, альтернативная гипотеза H_1 принимается, что подтверждает неслучайность различий до и после эксперимента и подтверждает эффективность педагогических условий. Рисунок 3 демонстрирует динамику в процентном выражении.

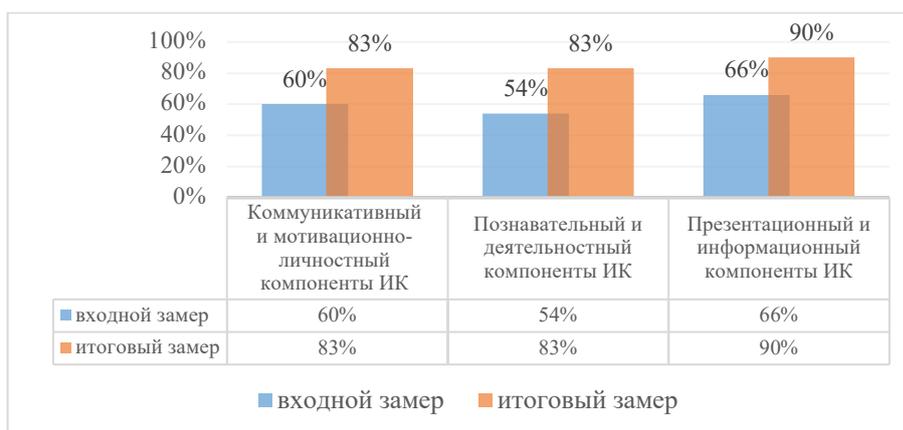


Рис. 3. Входной и итоговый замеры компонентов ИК (%)

Fig. 3. Entry and Exit test of the research competence components (in percentage)

В качестве дополнительного аргумента в пользу реализации психолого-педагогических, дидактических и организационно-педагогических условий через новые образовательные технологии стоит привести статистические данные, отражающие достаточно высокий уровень мотивации студентов в процессе обучения по сравнению с учебным семестром без отобранных педагогических условий, а именно:

1) Средний показатель посещаемости курса 88% из 100%, что без эксперимента составило 64%.

2) Абсолютная успеваемость составила 78%, качественная успеваемость 86%, что в среднем на 14% выше, чем в предыдущем семестре.

3) Поучаствовали в конференциях 21% из 100%; хакатонах 14% из 100%; симпозиумах и олимпиадах 16% из 100%. В обобщённом виде количество участников внеаудиторных мероприятий по сравнению с предыдущим учебным годом выросла на 18%. Два человека подали доработанные до проекта решения кейсов на участие в грантовом конкурсе Благотворительного фонда В. Потанина в рамках стипендиальной программы.

Анализ результатов внеаудиторной активности студентов, а также учет статистики посещаемости и успеваемости наглядно демонстрирует тот факт, что мотивация обучающихся не ограничивается рамкой курса. Академическая и учебная активность студентов отражает интерес к исследовательской деятельности, что трактуется в пользу выбранных педагогических условий.

Заключение. Актуализация педагогических условий по развитию ИК магистрантов технического вуза обусловлена необходимостью соответствия компетентного состава выпускников современным требованиям рынка труда для выполнения профессиональных задач. В действительности, значимость исследовательской компоненты образовательного процесса для магистрантов определяется потребностями их будущей профессиональной деятельности, которая сопряжена не только с теоретическими и практическими

знаниями и умениями, но и универсальными компетенциями. Развертывание исследовательского контура обучения позволит совершенствовать не только профессиональную квалификацию будущего специалиста, но и сформировать фундамент его надпрофессиональной составляющей, например, личностных качеств, общепрофессиональных умений, компьютерных и когнитивных навыков, способности работы в команде и пр. В этой связи психолого-педагогические, дидактические и организационно-педагогические условия представляют собой пространство для развития вышеперечисленных навыков и умений. Использование новых образовательных технологий, центрированных на задачном подходе в рамках обозначенных педагогических условий, в качестве дидактического инструментария, способствует решению поставленных задач.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Насырова Э.Ф., Розлован В.В. Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих преподавателей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 6(195). С. 176-181. – DOI: 10.23951/1609-624X-2018-6-176-181. – EDN XYTRNB.

2. Бедерханова В.П. Высшее техническое образование: особенности и перспективы развития // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2017. № 132. С. 1389-1399. – DOI: 10.21515/1990-4665-132-114. – EDN ZTTBDH.

3. Похолков Ю.П. Инженерное образование России: проблемы и решения. Концепция развития инженерного образования в современных условиях // Инженерное образование. 2021. № 30. С. 96-107. – DOI: 10.54835/18102883_2021_30_9. – EDN VIRXFQ.

4. Овчаренко А.Г. Повышение роли мотивации в инженерном образовании // Инженерное образование. 2023. № 33. С. 7-14. – DOI: 10.54835/18102883_2023_33_1. – EDN JQRSJY.

5. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13. No 2. Pp. 19-41. – DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41. – EDN QZXFED.

6. Наумкин Н.И., Кондратьева Г.А. Особенности подготовки специалистов технического вуза требованиям работодателей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-8. С. 1505-1510. – ISSN: 1996-3955 – EDN VJFUWR.

7. Степанова Ю.Б. Молодые специалисты с высшим образованием и работодатели: взаимные ожидания в практике социологического изучения // Вестник Поволжского института управления. 2018. Т. 18. № 2. С. 95-103. – DOI: 10.22394/1682-2358-2018-2-95-103. – EDN UQKLPW.

8. Емелина Н.К., Рожкова К.В., Рошин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы : Доклад к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф., Москва, 2022 г. / науч. ред. – С.Ю.Рошин. – М. : Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2022. – 160 с. – ISBN: 978-5-7598-2652-1. – EDN FKUTTF.

9. 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. – EDN MANILC.

10. Краснощекова Г.А. Реализация интегрированного дополнительного профессионального образования // Язык и культура. 2020. № 49. С. 219-230. – DOI: 10.17223/19996195/49/14. – EDN PXJHTD.

11. Баженова Н.Г., Хлудеева И.В. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 151. – С. 217-223. – ISSN: 1992-6464– EDN PIFMXL.

12. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / науч. ред.: С.К. Сергеев. – Волгоград : Издательство ВГПУ "Перемена", 2001. – 181 с. – ISBN: 5-88234-481-6. – EDN TVDNPX.

13. Обсков А.В. Педагогические условия и формы реализации интерактивного обучения иностранному языку студентов технического вуза : дисс...канд. пед. наук. – 13.00.08. – Томск, 2017. – 160 с. – EDN OVLCQM.

14. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий 2000. ISBN: 5-93962-039-7.

15. Абсалямова Р.А., Войтик Н.В., Полетаева О.Б. Инструменты развития научно-исследовательской компетенции средствами профессионального иностранного языка в магистратуре // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 7. С. 297-300. – DOI: 10.30853/filnauki.2019.7.64. – EDN FGTVBY.

16. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : дисс...канд. пед. наук. –13.00.01. – Магнитогорск, 1999. – 179 с. – EDN KTPXNJ.

17. Журавская Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода : дисс...канд. пед. наук. –13.00.08. – С.-Петербург. ун-т ГПС МЧС России, 2011. – 147 с. – EDN QFUFKN.

18. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия "педагогические условия": сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8-14. – ISSN: 2084-1469– EDN YPEAGD.

19. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии: монография. – СПб. : Речь, 2010. – 349 с. – ISBN: 5-9268-0010-2. – EDN QXYLGT.

REFERENCES

1. Nasyrova E. F., Rozlovan V. V. Kriterii otsenki urovney sformirovannosti issledovatel'skoy kompetentsii studentov – budushchikh prepodavateley // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 6(195). S. 176-181. – DOI: 10.23951/1609-624X-2018-6-176-181. – EDN XYTRNB.

2. Bederkhanova V. P. Vyssheye tekhnicheskoye obrazovaniye: osobennosti i perspektivy razvitiya // Politematicheskii setevoy elektronnyy nauchnyy zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. 2017. № 132. S. 1389-1399. – DOI: 10.21515/1990-4665-132-114. – EDN ZTTBDH.

3. Pokholkov Yu. P. Inzhenernoye obrazovaniye Rossii: problemy i resheniya. Kontseptsiya razvitiya inzhenernogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh // Inzhenernoye obrazovaniye. 2021. № 30. S. 96-107. – DOI: 10.54835/18102883_2021_30_9. – EDN VIRXFQ.

4. Ovcharenko A. G. Povysheniye roli motivatsii v inzhenernom obrazovanii // Inzhenernoye obrazovaniye. 2023. № 33. S. 7-14. – DOI: 10.54835/18102883_2023_33_1. – EDN JQRSJY.

5. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. Foresight and STI Governance. 2019. Vol. 13. No 2. Pp. 19-41. – DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41. – EDN QZXFED.

6. Naumkin N. I., Kondratyeva G. A. Osobennosti podgotovki spetsialistov tekhnicheskogo vuza trebovaniyam rabotodateley // Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy. 2015. № 12-8. – S. 1505-1510. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8183> (data obrashcheniya: 17.02.2024).

7. Stepanova Yu. B. Molodyye spetsialisty s vysshim obrazovaniyem i rabotodateli: vzaimnyye ozhidaniya v praktike sotsiologicheskogo izucheniya // Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya. 2018. T. 18. № 2. S. 95-103. – DOI: 10.22394/1682-2358-2018-2-95-103. – EDN UQKLPW.

8. Yemelina N. K., Rozhkova K. V., Roshchin S. Yu., Solntsev S. A., Travkin P. V. Vypuskniki vysshego obrazovaniya na rossiyskom rynke truda: trendy i vyzovy : Doklad k XXIII Yasinskoy (Aprelskoy) mezhdunar. nauch. konf., Moskva, 2022 g. / nauch. red. – S.Yu. Roshchin. – M. : Natsionalnyy issledovatel'skiy universitet "Vysshaya shkola ekonomiki", 2022. – 160 s. – ISBN: 978-5-7598-2652-1. – EDN FKUTTF.

9. Rozanova Ya.V. Evolyutsiya magistratury v sisteme vysshego professionalnogo obrazovaniya: indikatory i tsifry // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2023. T. 12. № 2. S. 8-23. – DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.01. – EDN MANILC.

10. Krasnoshchekova G. A. Realizatsiya integrirovannogo dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya // Yazyk i kultura. 2020. № 49. S. 219-230. – DOI: 10.17223/19996195/49/14. – EDN PXJHTD.

11. Bazhenova N. G., Khludeyeva I. V. Pedagogicheskiye usloviya, oriyentirovannyye na razvitiye: teoreticheskiy aspekt // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2012. № 151. – S. 217-223. – ISSN: 1992-6464 – EDN PIFMXL.

12. Borytko N. M. V prostranstve vospitatel'noy deyatel'nosti : monografiya / nauch. red.: S.K. Sergeev. – Volgograd : Izdatel'stvo VGPU "Peremena", 2001. – 181 s. – ISBN: 5-88234-481-6. – EDN TVDNPX.

13. Obskov A. V. Pedagogicheskiye usloviya i formy realizatsii interaktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza : diss...kand. ped. nauk. – 13.00.08. – Tomsk, 2017. – 160 s. – EDN OVLCQM.

14. Andreyev V. I. Pedagogika. Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. – Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy 2000. ISBN: 5-93962-039-7.

15. Absalyamova R. A., Voytik N. V., Poletayeva O. B. Instrumenty razvitiya nauchno-issledovatel'skoy kompetentsii sredstvami professionalnogo inostrannogo yazyka v magistrature // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12. № 7. S. 297-300. – DOI: 10.30853/filnauki.2019.7.64. – EDN FGTVBY.

16. Pavlov S. N. Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya obshchestvennogo mneniya organami mestnogo samoupravleniya : diss...kand. ped. nauk. –13.00.01. – Magnitogorsk, 1999. – 179 s. – EDN KTPXNJ.

17. Zhuravskaya N. V. Professionalnaya podgotovka spetsialistov pozharnoy bezopasnosti v vuzakh neftegazovoy otrasli s ispolzovaniyem individualno-differentsirovannogo podkhoda : diss...kand. ped. nauk. –13.00.08. – S.-Peterb. un-t GPS MChS Rossii, 2011. – 147 s. – EDN QFUFKN.

18. Ippolitova N. V., Sterkhova N. S. Analiz ponyatiya "pedagogicheskiye usloviya": sushchnost, klassifikatsiya // General and Professional Education. 2012. № 1. S. 8-14. – ISSN: 2084-1469 – EDN YPEAGD.

19. Sidorenko Ye. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii: monografiya. – SPb.: Rech, 2010. – 349 s. – ISBN: 5-9268-0010-2. – EDN QXYLGT.

Статья поступила в редакцию 20.04.2024. Одобрена 18.06.2024. Принята 26.06.2024.

Received 20.04.2024. Approved 18.06.2024. Accepted 26.06.2024.

Информатизация образования

Information technologies
in education

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.03

Е. А. Цимерман

ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ЦЕЛЮ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ



ЦИМЕРМАН Евгения Александровна – кандидат педагогических наук, доцент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 1299-3049; ORCID: 0000-0001-5214-6165. tsimerman_ea@spbstu.ru

TSIMERMAN Evgenia A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0001-5214-6165. tsimerman_ea@spbstu.ru

Аннотация. Настоящая статья представляет собой пилотное исследование, посвященное методическим вопросам внедрения иммерсивной технологии дополненной реальности в иноязычную подготовку студентов многопрофильного вуза. Актуальность исследования аргументируется его соответствием стратегическим направлениям модернизации отечественного образования в условиях цифровой образовательной среды. Автор приводит ключевые проблемы, преимущества и ограничения данной технологии, которые обусловили факт отсутствия должного количества научных работ, посвященных методическим и дидактическим вопросам внедрения инструментов дополненной реальности в образовательный процесс. На основании анализа литературы, делается вывод о том, что дополненная реальность может быть эффективна для формирования лексических навыков студентов. В статье приводится соответствующий план урока, состоящий из трех этапов, предлагаются организационные формы, варианты заданий с учетом функциональных возможностей используемого приложения дополненной реальности. Эффективность представленных разработок подтверждается результатами педагогического эксперимента, в котором приняли участие студенты трех институтов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

Ключевые слова: ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ, ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ, ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ, ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ, ЛЕКСИЧЕСКИЕ НАВЫКИ, EON-XR, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Для цитирования: Цимерман Е. А. Дополненная реальность в иноязычной подготовке студентов вуза с целью развития лексических навыков // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С. 39–50. 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/>).

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.03

INTRODUCTION OF AUGMENTED REALITY INTO FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS TO ENHANCE THEIR LEXICAL SKILLS

Abstract: This article is a pilot study devoted to methodological issues of introducing immersive augmented reality technology into foreign language training for students at a multidisciplinary university. The relevance of the study is argued by its compliance with the strategic directions of modernization of domestic education in the digital educational environment. The author lists the key problems, advantages and limitations of this technology, which determined the lack of an adequate number of scientific works devoted to methodological and didactic issues of introducing augmented reality tools into the educational process. Based on the analysis of the literature, it is concluded that augmented reality can be effective in developing students' lexical skills. The article provides a corresponding lesson plan, consisting of three stages, and proposes organizational forms and assignment options, in accordance with the functionality of the augmented reality application chosen. The effectiveness of the lesson plan and the exercises presented is confirmed by the results of the pedagogical experiment conducted in three institutes of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

Keywords: AUGMENTED REALITY, DIGITAL TOOLS, DIGITAL TRANSFORMATION, FOREIGN LANGUAGES, VOCABULARY SKILLS, EON-XR, PROFESSIONALLY ORIENTED INTERACTION

For citation: Tsimerman E. A. Introduction of augmented reality into foreign language training of university students to enhance their lexical skills. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. P. 39–50. 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, 2024.

Введение. Благодаря развитию IT-технологий, цифровые инструменты выступают основным источником получения знаний и взаимодействия с ними. Как следствие, современные требования государственных и профессиональных стандартов предписывают формирование цифровых компетенций по различным направлениям подготовки в условиях цифровой образовательной среды. В этой связи, перед преподавателями любых дисциплин ставятся вызовы, связанные с необходимостью пересматривать привычные методики преподавания в пользу цифровой трансформации.

Формирование инновационно-ёмких образовательных сред в условиях цифровизации подразумевает включение в образовательный контент готовых или спроектированных преподавателем-методистом цифровых элементов, таких как: фрагменты электронных игр (геймификация); программы с искусственным интеллектом; иммерсивные элементы виртуальной и дополненной реальности; онлайн инструменты командной работы и пр.

В образовательной сфере особый интерес вызывают технологии дополненной реальности, которые в отличие от виртуальной реальности, не требуют специальных финансовых вложений. Являясь современной технологией, реализуемой посредством мобильных приложений, дополненная реальность доступна всегда и везде при условии наличия смартфона или планшета с встроенной камерой и Интернет-соединения. Уникальность технологии дополненной реальности заключается в том, что:

- виртуальные 3D-объекты интегрируются в реальное пространство в режиме реального времени [1], следовательно, происходит слияние виртуального мира с реальным;
- человек перестает быть сторонним наблюдателем и получает возможность взаимодействовать с виртуальными трехмерными объектами вне зависимости от времени и своего местоположения [2].

Вопросы разработки и внедрения элементов дополненной реальности давно изучаются зарубежными исследователями на всех уровнях образования. Так, турецкими учеными исследуется влияние дополненной реальности на дошкольников (Yilmaz, R. M., Kucuk, S., & Goktas, Y.); вопросы эффективности обучения младших школьников математике с использованием дополненной реальности освещаются исследователями США (L. Nadolny) и Испании (Cascales-Martínez, A., Martínez-Segura, M.J., Pérez-López, D.); различные пилотные эксперименты с внедрением дополненной реальности для обучения физике в старшей школе проводятся китайскими (Cai, S., Chiang, F., Sun, Y., Lin, C.) и сингапурскими (Huang, J. M., Ong, S.K., Nee, A.Y.) исследователями.

Тем не менее, несмотря на высокий интерес научного сообщества и наличие множества работ по внедрению дополненной реальности в образовательный процесс, анализ публикаций по методике преподавания иностранных языков показал, что за 2017-2023 гг. в высокорейтинговых зарубежных изданиях было опубликовано не более 20 статей, причем все они принадлежат азиатским ученым. Такая тенденция объясняется тем, что, несмотря на очевидные преимущества внедрения иммерсивных технологий дополненной реальности в образовательный процесс, существует ряд сложностей, которые глобально можно разбить на три группы:

1. Технические и финансовые трудности, связанные с вопросами создания и разработки соответствующих приложений дополненной реальности [3].

2. Разработка новых методов, алгоритмов и стратегий внедрения дополненной реальности в образовательный процесс, таким образом, чтобы он стал максимально эффективным и увлекательным [4, 5, 6].

3. Особенности разработки предметного содержания для разных этапов образовательного процесса, построенного с внедрением элементов дополненной реальности [7].

Таким образом, следует заключить, что данная сфера, будучи актуальной для научного мирового сообщества, является недостаточно разработанной, требует расширения географии исследования и анализа различных образовательных контекстов. Отсутствие научных работ, посвященных методическим и дидактическим вопросам внедрения инструментов дополненной реальности, позволило обозначить цель данной статьи – продемонстрировать на примере дисциплины «Иностранный язык», каким образом дополненная реальность может быть внедрена в образовательный процесс.

Методы. Зачастую исследования, посвященные вопросам иноязычной подготовки с использованием инструментов дополненной реальности, затрагивают когнитивную нагрузку, мотивацию и заинтересованность студентов [8], достижения образовательных целей, связанных с изучением конкретного аспекта иностранного языка [9, 10, 11, 12, 13, 14]. Однако дополненная реальность – доступный инструмент, который может с лёгкостью не только внести разнообразие в привычный образовательный процесс, но и заменить учебник, любой раздаточный материал. Дополненная реальность представляет высокий потенциал для работы со студентами технического и естественно-научного профиля, поскольку позволяет визуализировать абстрактные объекты (атомы, молекулы, химические связи, сечения и пр.) и манипулировать ими. Как следствие, у обучающихся развивается образное мышление и пространственное зрение, к тому же они лучше запоминают иноязычный профессионально-ориентированный материал ввиду задействования различных каналов восприятия. Обучение с использованием 3D моделей реальных объектов (существующие объекты городской инфраструктуры, заводы, фабрики и пр.) позволяет создать адекватные контекстно-обусловленные образовательные ситуации, которые, в свою очередь, стимулируют развитие гибких навыков студентов в ходе дальнейшего иноязычного профессионально-ориентированного межличностного взаимодействия. Тем не менее, анализ работ, описывающих пилотные эксперименты, проводимые с обучающимися разных профилей подготовки, наряду с преимуществами, позволил выявить некоторые ограничения дополненной реальности, представленные в Таблице 1.

Таблица 1.

Преимущества и ограничения дополненной реальности

Table 1.

Advantages and limitations of augmented reality

Преимущества	Ограничения
<ul style="list-style-type: none"> - наглядность; - актуальность; - доступность; - аутентичность; - отсутствие рисков при проведении опасных и дорогостоящих экспериментов в реальности; - высокие показатели по остаточным знаниям; - рост мотивации; - развитие hard skills и soft skills. 	<ul style="list-style-type: none"> - технические и финансовые трудности создания и разработки соответствующих приложений; - сложности с разработкой предметного содержания, новых методов, алгоритмов и стратегий внедрения дополненной реальности в образовательный процесс; - отсутствие стандартов, регламентирующих эргономические вопросы внедрения дополненной реальности в образовательный процесс; - необходимость проведения профессиональной переподготовки ППС.

Очевидно, что различные технические и финансовые трудности, связанные с внедрением дополненной реальности лежат за сферой влияния профессорско-преподавательского состава вуза. Однако разработка новых методов, предметного содержания для разных этапов образовательного процесса, а так же стратегий и тактик его внедрения таким образом, чтобы образовательный процесс с элементами дополненной реальности стал наиболее привлекателен и эффективен, представляет собой актуальный вопрос, на который должно быть направлено внимание сегодняшних методистов. Здесь необходимо четкое понимание конкретной образовательной ситуации, специфики читаемой дисциплины и цели, которая преследуется внедрением дополненной реальности. Кроме того, немаловажно правильно подобрать соответствующее приложение.

На сегодняшний день существует огромное количество доступных приложений дополненной реальности, которые не требуют от пользователей навыков программирования или дополнительных финансовых трат. Имея смартфон или планшет, каждый студент может установить необходимое приложение для работы на занятиях по иностранному языку. Очевидно, что к приложениям можно предъявлять те или иные требования, исходя из запросов пользователей и конкретной образовательной ситуации. Тем не менее, следует отметить, что для работы с дополненной реальностью самым главным критерием будет банк 3D моделей в том или ином приложении. Так, например, 3D Bear, EON-XR, BlippAR, Onirix Studio могут быть использованы при работе со студентами инженерно-строительного профиля, в свою очередь приложения SkyView, Amazing Space Journey, Star Chart

представляются эффективными для астрофизиков, приложения Mr. Body и EON-XR содержат модели, которые могут быть использованы будущими медиками, биологами и т.п.

Несмотря на малочисленность исследований, уже сейчас существуют определенные результаты, позволяющие заведомо говорить об эффективности или неэффективности внедрения дополненной реальности для конкретных целей иноязычного образования. Например, отмечается, что образовательный процесс с включением элементов дополненной реальности уступает по эффективности традиционным подходам и методам, в том случае, если целью выступает развитие навыков аудирования, чтения или формирование знаний по грамматике иностранного языка [15]. В свою очередь, наиболее перспективной целью для внедрения дополненной реальности является формирование лексических навыков и навыков межличностного взаимодействия [16]. Объяснением этому служит тот факт, что дополненная реальность непосредственным образом влияет на различные каналы восприятия информации, тем самым, развивает память и способствует быстрому вызыванию лексических единиц (по Е.И. Пассову) [17]. В свою очередь, аутентичный профессионально-ориентированный контекст, создаваемый посредством реалистичных трехмерных моделей, служит дискурсом для стимулирования командной работы и коммуникации.

Представленная информация позволяет преподавателю-новатору определить конкретные пути внедрения иммерсивных технологий дополненной реальности в свои занятия. Наш опыт работы с дополненной реальностью, а так же уже имеющиеся у научного сообщества сведения, позволяют заключить, что дополненную реальность, как и любую другую прорывную технологию, следует внедрять постепенно и с учетом устоявшихся правил. В этом случае, преподаватель иностранного языка придерживается традиционных подходов к формированию лексических навыков или иноязычной коммуникативной компетенции, но, в то же время, значительно модифицирует традиционный образовательный процесс с точки зрения визуализации контента и способа введения новых лексических единиц.

Представим план занятия по иностранному языку с внедрением дополненной реальности с целью формирования лексических навыков. Отметим, что данный план представляет собой унифицированный шаблон, который может быть адаптирован преподавателем, исходя из профиля подготовки целевой аудитории.

Цель урока: сформировать лексические навыки по теме «...».

Потребуется: приложение дополненной реальности с соответствующей 3D моделью, личные смартфоны/планшеты студентов.

Содержание урока (90 минут):

Этап 1 (~ 25 минут):

- преподаватель вводит студентов в тему традиционным образом через наводящие вопросы, обсуждение цитат, игру и пр. (~10 минут);

- студенты, следуя инструкциям преподавателя, загружают необходимое приложение дополненной реальности и проходят по ссылке для поиска нужной 3D модели, либо выбирают модель из банка моделей в приложении (~5 минут);

- преподаватель предоставляет студентам возможность самостоятельно взаимодействовать с моделью – крутить, нажимать на части модели, чтобы узнать название и услышать правильное произношение за счет встроенной функции озвучки (~10 минут);

Этап 2 (~ 40 минут):

- ознакомившись с моделью, студенты выполняют упражнения, которые заранее готовятся преподавателем и демонстрируют, как данные лексические единицы используются в контексте: открывают pdf файлы, читают тексты, просматривают видеолекции и пр. (~15 минут);

- студенты работают с приложением дополненной реальности и выполняют различные квизы, которые преподаватель может заранее сгенерировать в приложении на основании изучаемого контента (~10 минут);

- исходя из возможностей приложения, студенты могут выполнять дополнительные задания, которые подразумевают закрепление пройденного лексического материала. Так, студентам может быть предложено выполнить задания, используя правильную последовательность действий, например, провести операцию на человеческом органе; установить лампы и светоотражатели в подземном туннеле и пр. По факту выполнения данных заданий, студент и преподаватель получают отчет об ошибках и времени, которое потребовалось студенту (~15 минут);

Этап 3 (~ 25 минут):

- заключительная дискуссия или решение профессионально-ориентированной задачи по теме урока (~20 минут);

- объявление домашнего задания, подведение итогов (~ 5 минут).

Представленный план урока включает в себя все этапы формирования лексических навыков и типичные упражнения, которым принято следовать в методике преподавания иностранных языков. Подготовительными упражнениями выступает введение в тему за счет предварительного обсуждения тематических вопросов, а так же знакомства с новой лексикой посредством самостоятельного взаимодействия с 3D моделью, последующего прочтения текстов и просмотра видео. Условно-речевым упражнениям соответствуют квизы и дополнительные задания, связанные с необходимостью локализовать часть 3D модели в соответствии с заданным контекстом, выполнение последовательных действий и их обсуждение. Речевыми упражнениями выступают заключительные профессионально-

ориентированные взаимодействия по заданной теме – дебаты, решение микроситуации, ролевая игра, подготовка группового мини-проекта и пр.

Результаты. Эффективность представленного плана была проверена в СПбПУ при работе с магистрантами инженерно-строительного института (ИСИ), института биомедицинских систем и биотехнологий (ИБСиБ), института машиностроения, материалов и транспорта (ИММиТ). В эксперименте приняли участие 100 человек, из которых 52 – студенты экспериментальных групп (ЭГ), 48 – студенты контрольных групп (КГ). В процессе работы с КГ на этапе 2 применялись традиционные материалы и задания для отработки лексики, введение в тему (этап 1) и профессионально-ориентированное взаимодействие (этап 3) были одинаковы в ЭГ и КГ. С целью получения наиболее валидных показателей по предлагаемому плану для работы с ЭГ и во избежание отличающихся показателей ввиду различий интерфейсов и функционала приложений, для всех профилей подготовки ЭГ было выбрано приложение EON-XR. Таким образом, студенты ИСИ работали с моделью по теме Tunnel Highway, ИБСиБ с моделью Animal Cell, а ИММиТ с моделью Structure of AC Asynchronous Motor.

Для оценки эффективности работы был проведен анализ результатов эксперимента с опорой на результаты тестирований, педагогического наблюдения и опросов студентов. Лексические тесты для каждого профиля состояли из 15 вопросов и включали лексику, включенную в уроки с использованием трехмерных моделей. Студентам предлагалось пройти тест до и после эксперимента. Под педагогическим наблюдением подразумевается оценивание активности и вовлеченности каждого студента до эксперимента с опорой на предыдущие занятия, а затем и во время проводимого эксперимента. Опрос до иммерсивного урока включал вопросы, посвященные общей мотивации студентов в изучении английского языка, после эксперимента опрос представлял собой рефлекссию о проделанной работе. Оценивание каждой позиции проходило в соответствии с определением уровня: 1 (низкий уровень), 2 (средний уровень) и 3 (высокий уровень) по формуле подсчета среднего показателя:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k x_i \cdot n_i = \frac{x_1 \cdot n_1}{n},$$

где i – номер группы, n – общее число студентов. Полученные результаты для ЭГ и КГ сведены в таблице 2:

Таблица 2.

Результаты ЭГ и КГ до и после эксперимента

Table 2.

Results of experimental and control groups before and after the experiment

ЭГ						
	ИСИ		ИБСиБ		ИММиТ	
Результаты тестирования	До: 1,37	После: 2,76	До: 1,92	После: 2,97	До: 1,88	После: 2,86
Педагогическое наблюдение + опрос	До: 2,40	После: 3	До: 2,11	После: 2,89	До: 1,53	После: 2,65
Общее количество студентов	18		21		13	
КГ						
	ИСИ		ИБСиБ		ИММиТ	
Результаты тестирования	До: 1,43	После: 2,51	До: 1,86	После: 2,09	До: 1,77	После: 2,33
Педагогическое наблюдение + опрос	До: 2,27	После: 2,31	До: 1,79	После: 1,70	До: 1,47	После: 1,51
Общее количество студентов	20		16		12	

Представленные результаты позволяют заключить, что показатели ЭГ всех профилей подготовки значительно выше показателей КГ. На наш взгляд, немаловажными факторами здесь выступают:

- наглядность и иммерсивный образовательный процесс, позволяющий непосредственным образом взаимодействовать с трехмерной моделью так, как этого желает конкретный студент;

- большая вовлеченность студентов, автоматически исключая использование мобильных устройств на уроке не для образовательных целей;

- нетрадиционная организация занятия, привлекающая и активизирующая студентов вне зависимости от их уровня владения иностранным языком и показателей мотивации к изучению языка «на входе».

Выводы. В действующих государственных нормативных документах, регулирующих систему образования, указаны требования к реализации образовательных программ с применением электронного обучения и электронной информационно-образовательной среды, подразумевающей онлайн портфолио обучающихся; взаимодействие субъектов образовательного процесса посредством сети Интернет; доступ к современным базам данных и информационным справочным системам; цифровизацию и виртуализацию обучения. Тем не менее, несмотря на общий тренд и высокий интерес научного сообщества к цифровизации образовательного процесса, налицо отсутствие эмпирически и научно обоснованных эффективных стратегий внедрения сквозных технологий в систему высшего образования. В

особенности стоит отметить отсутствие научных работ, посвященных методическим и дидактическим вопросам иммерсивного образовательного процесса.

Представленная в настоящей статье информация может послужить отправной точкой для будущих инноваций в методике преподавания иностранных языков с использованием инструментов дополненной реальности. Практическая значимость статьи заключается в том, что она содержит некоторые практические рекомендации, которые позволят расширить географию исследования и образовательные контексты, в которые возможно внедрить дополненную реальность.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Azuma Ronald T. A Survey of Augmented Reality. Presence. Teleoperators and Virtual Environments. 1997. Vol. 6. No 4. Pp.355—385. – ISSN: 1054-7460eISSN: 1531-3263 – DOI:10.1162/pres.1997.6.4.355.

2. Жигалова О.П., Толстопятов А.В. Использование технологии дополненной реальности в образовательной сфере // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 43-46. – DOI: 10.26140/bgз3-2019-0802-0009. – EDN CCZPQB.

3. Ahn H.G. (20 October 2019). Why is AR / VR proliferation difficult in the education market? Inews24. [Online]. <http://www.inews24.com/view/1215956>.

4. Dunleavy M., Dede C. Augmented reality teaching and learning. Handbook of research on educational communications and technology. 2014. P. 735–745. – DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5_59.

5. Herpich F., Jardim R.R., Nunes F.B. et al. Virtual Lab: An Immersive Tool to Assist in the Teaching of Software Engineering. XVI Symposium on Virtual and Augmented Reality (SVR 2014). – ISBN: 978-1-4799-4259-6–P.118–126.

6. Marrahi-Gomez V., Belda-Medina J. The Integration of Augmented Reality (AR) in Education. *Advances in Social Sciences Research Journal*. 2022. Vol. 9. No 12. P. 475-487. – DOI: 10.14738/assrj.912.13689. – ISSN: 2055-0286– EDN ZIBKAS.

7. Hsin-Kai Wu, Silvia Wen-Yu Lee, Hsin-Yi Chang, Jyh-Chong Liang. Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*. 2013. Vol. 62. P.41–49. – ISSN: 0360-1315eISSN: 1873-782X – DOI: 10.1016/j.compedu.2012.10.024.

8. Wu Mei-Hung. The applications and effects of learning English through augmented reality: a case study of Pokémon Go. *Computer Assisted Language Learning*. 2021. Vol. 34. No 5-6. P.778–812. – DOI: 10.1080/09588221.2019.1642211.

9. Tsai Cheng-Chang. The Effects of Augmented Reality to Motivation and Performance in EFL Vocabulary Learning. *International Journal of Instruction*. 2020.Vol.13. No 4. Pp. 987-1000. – ISSN: 1694-609XeISSN: 1308-1470– DOI: 10.29333/iji.2020.13460a.

10. Yeh H.-C., Tseng S.-S. Enhancing Multimodal Literacy using Augmented Reality. *Language Learning & Technology*. 2020. Vol. 24. No 1. P.27–37. – ISSN: 1094-3501. – DOI: 10125/44706.

11. Jalaluddin I., Ramiza D., Lilliati I. Application of Mobile Augmented Visual Reality (MAVR) for Vocabulary Learning in the ESL Classroom. *Asian Journal of University Education (AJUE)*. Vol. 17. No 3. P.162–173. – ISSN: 1823-7797– DOI: 10.24191/ajue.v17i3.14507.

12. Lin V., Gi-Zen L., Nian-Shing C. The effects of an augmented-reality ubiquitous writing application: A comparative pilot project for enhancing EFL writing instruction. *Computer Assisted Language Learning*. 2022. Vol.35. No 5-6. P. 989–1030. – DOI: 10.1080/09588221.2020.1770291.

13. Матвеева О.Ю. Методика развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности (французский язык; уровень профессионального образования) : дисс...канд. пед. наук. / науч. рук.: А.П. Авраменко. – 13.00.02. – М., 2022. – 200 с. – EDN SRTPZK.

14. Семенова Г.В. Использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 1. С. 128-133. – DOI: 10.30853/pedagogy.2020.1.23. – EDN YQQDWQ.

15. Çelik F., Yangin-Ersanli C. The use of augmented reality in a gamified CLIL lesson and students' achievements and attitudes: a quasi-experimental study. *Smart Learning Environments*. Vol. 9. N. 30.P 1–18. – eISSN: 2196-7091 – DOI: 10.1186/s40561-022-00211-z.

16. Chen J.Y., Dai J., Zhu K.K., Xu L.J. Effects of extended reality on language learning: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol.13. – eISSN: 1664-1078 – DOI:10.3389/fpsyg.2022.1016519. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol.13.– eISSN: 1664-1078 – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1016519.

17. Пассов Е.И. Типы и виды уроков иностранного языка / сост.: И.В. Пинюта. Барановичи: БГВПК, 1996. – 144 с.

REFERENCES

1. Azuma Ronald T. A Survey of Augmented Reality. Presence. Teleoperators and Virtual Environments. 1997. Vol. 6. No 4. Pp.355—385. – ISSN: 1054-7460 eISSN: 1531-3263 – DOI:10.1162/pres.1997.6.4.355.

2. Zhigalova O. P., Tolstopyatov A. V. Ispolzovaniye tekhnologii dopolnennoy realnosti v obrazovatelnoy sfere // Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal. 2019. Т. 8. № 2(27). S. 43-46. – DOI: 10.26140/bgz3-2019-0802-0009. – EDN CCZPQB.

3. Ahn H. G. (20 October 2019). Why is AR / VR proliferation difficult in the education market? Inews24. [Online]. <http://www.inews24.com/view/1215956>.4. Dunleavy M., Dede C. Augmented reality teaching and learning. Handbook of research on educational communications and technology. 2014. P. 735–745.

4. Dunleavy M., Dede C. Augmented reality teaching and learning. Handbook of research on educational communications and technology. 2014. P. 735–745. – DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5_59.

5. Herpich F., Jardim R.R., Nunes F.B. et al. Virtual Lab: An Immersive Tool to Assist in the Teaching of Software Engineering. XVI Symposium on Virtual and Augmented Reality (SVR 2014). – ISBN: 978-1-4799-4259-6–P.118–126.7. Wu H. et al. Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. Computers & education. 2013. 62 P.41–49.

6. Marrahi-Gomez V., Belda-Medina J. The Integration of Augmented Reality (AR) in Education. *Advances in Social Sciences Research Journal*. 2022. Vol. 9. No 12. P. 475-487. – DOI: 10.14738/assrj.912.13689. – ISSN: 2055-0286– EDN ZIBKAS.9. Tsai Cheng-Chang. The effects of augmented reality to motivation and performance in EFL vocabulary learning. *International Journal of Instruction* 2020. 13.4. P.987–1000.

7. Hsin-Kai Wu, Silvia Wen-Yu Lee, Hsin-Yi Chang, Jyh-Chong Liang. Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*. 2013. Vol. 62. P.41–49. – ISSN: 0360-1315 eISSN: 1873-782X – DOI: 10.1016/j.compedu.2012.10.024.

8. Wu Mei-Hung. The applications and effects of learning English through augmented reality: a case study of Pokémon Go. *Computer Assisted Language Learning*. 2021. Vol. 34. No 5-6. P.778–812. – DOI: 10.1080/09588221.2019.1642211.

9. Tsai Cheng-Chang. The Effects of Augmented Reality to Motivation and Performance in EFL Vocabulary Learning. *International Journal of Instruction*. 2020. Vol.13. No 4. Pp. 987-1000. – ISSN: 1694-609X eISSN: 1308-1470– DOI: 10.29333/iji.2020.13460a.

10. Yeh H.-C., Tseng S.-S. Enhancing Multimodal Literacy using Augmented Reality. *Language Learning & Technology*. 2020. Vol. 24. No 1. P.27–37. – ISSN: 1094-3501. – DOI: 10125/44706.

11. Jalaluddin I., Ramiza D., Lilliaty I. Application of Mobile Augmented Visual Reality (MAVR) for Vocabulary Learning in the ESL Classroom. *Asian Journal of University Education (AJUE)*. Vol. 17. No 3. P.162–173. – ISSN: 1823-7797– DOI: 10.24191/ajue.v17i3.14507.

12. Lin V., Gi-Zen L., Nian-Shing C. The effects of an augmented-reality ubiquitous writing application: A comparative pilot project for enhancing EFL writing instruction. *Computer Assisted Language Learning*. 2022. Vol.35. No 5-6. P. 989–1030. – DOI: 10.1080/09588221.2020.1770291.

13. Matveyeva O. Yu. Metodika razvitiya strategiy ustnoy interaktsii s ispolzovaniyem tekhnologii dopolnennoy realnosti (frantsuzskiy yazyk; uroven professionalnogo obrazovaniya): diss...kand. ped. nauk. / nauch. ruk.: A.P. Avramenko. –13.00.02. – M., 2022. – 200 s. – EDN SRTPZK.

14. Semenova G. V. Ispolzovaniye preimushchestv tekhnologii dopolnennoy realnosti v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020. T. 5. № 1. S. 128-133. – DOI: 10.30853/pedagogy.2020.1.23. – EDN YQQDWQ.

15. Çelik F., Yangin-Ersanli C. The use of augmented reality in a gamified CLIL lesson and students' achievements and attitudes: a quasi-experimental study. *Smart Learning Environments*. Vol. 9. N. 30. P 1–18. – eISSN: 2196-7091 – DOI: 10.1186/s40561-022-00211-z.

16. Chen J. Y., Dai J., Zhu K. K., Xu L. J. Effects of extended reality on language learning: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol.13. – eISSN: 1664-1078 – DOI:10.3389/fpsyg.2022.1016519. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol.13.– eISSN: 1664-1078 – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1016519.

17. Passov Ye. I. Tipy i vidy urokov inostrannogo yazyka / sost.: I.V. Pinyuta. Baranovichi: BGVPK, 1996. – 144 s.

Статья поступила в редакцию 15.03.2024. Одобрена 04.07.2024. Принята 26.06.2024.

Received 15.03.2024. Approved 04.07.2024. Accepted 26.06.2024.

Лингводидактический форум

Linguo-didactic
forum

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.04

О. В. Вессарт

ПРИНЦИПЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА



ВЕССАРТ Ольга Викторовна – кандидат филологических наук, доцент; Санкт-Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I; Московский пр., 9.

Санкт-Петербург 190031, Россия. SPIN-код РИНЦ: 2063-6003; ORCID: 0009-0008-9647-7554. ovessart@yandex.ru

VESSART Olga V. – Petersburg State Transport University, 9, Moskovsky, St. Petersburg, 190031, Russia.

ORCID: 0009-0008-9647-7554. ovessart@yandex.ru

Аннотация. Преподавание грамматики английского языка в неязыковом вузе имеет свои трудности, связанные с разнородностью групп, низким уровнем знаний многих студентов, и тем, что иностранный язык не является профилирующим предметом. В статье излагаются возможные подходы к обучению студентов грамматике английского языка и предлагается комбинированный подход, в основе которого должен лежать принцип формирования коммуникативных навыков в устной и письменной речи. При объяснении грамматических правил полезен дедуктивный подход с использованием таблиц, схем и символов с примерами на иностранном языке. Подчеркивается различие между грамматическими особенностями устной речи и профессионально-ориентированных текстов. Делается вывод, что изучение грамматики в вузе имеет первостепенное значение для общения как в бытовой, так и в профессиональной сфере.

Ключевые слова: НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ, ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, АУДИТОРНАЯ РАБОТА, УСТНАЯ РЕЧЬ, НАВЫКИ ОБЩЕНИЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ

Для цитирования: Вессарт О. В. Принципы преподавания грамматики английского языка студентам неязыкового вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С.52–60. 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/>).

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.04

TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: Teaching English grammar at a non-linguistic university may have some problems connected with the heterogeneity of groups, low language proficiency of most students and the fact that foreign language is not the main subject for learners. The article outlines possible approaches to teaching students English grammar and proposes a combined approach, which should be based on the principle of developing communication skills in oral and written speech. The presentation of grammatical structures can be illustrated with different tables, charts and symbols supplied with the examples of sentences in the foreign language. The difference between the grammatical features of oral speech and professionally oriented texts is emphasized. It is concluded that studying grammar at a university is of paramount importance for communication both in everyday life and in the professional sphere.

Keywords: NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION, TEACHING ENGLISH GRAMMAR, CLASS WORK, ORAL SPEECH, COMMUNICATION SKILLS, PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS

For citation: Vessart O. V. Teaching english grammar to students of non-linguistic higher educational institution. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. P. 52–60. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.4

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

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

Введение. Способы преподавания грамматики иностранного языка разнообразны и зависят от разных обстоятельств, таких как возраст обучающегося, уровень владения иностранным языком, сложности грамматической структуры и самого метода преподавания иностранного языка. Так, в грамматико-переводном методе изучение грамматических явлений играет ведущую роль, а в прямом и аудиолингвальном методах – второстепенную [1]. Современные методисты предлагают следующую классификацию способов формирования грамматических навыков и умений: это эксплицитный подход, который, в свою очередь, подразделяется на дедуктивный и индуктивный методы, и имплицитный подход, включающий несколько методов: структурный, ситуативный и коммуникативный с различными модификациями. Также выделяется дифференцированный подход, который включает одновременное использование разных приемов и методов [2; 3].

Принцип организации указанного выше дедуктивного подхода – от общего к частному: студент сначала знакомится с правилами и их примерами, затем производится тренировка этих правил в упражнениях, после чего на базе переводных упражнений организуется речевая практика.

При использовании индуктивного метода – от частного к общему – обучающийся должен сам сформулировать эти правила на основе предъявляемых ему предложений и текстов на иностранном языке, их перевода на родной язык и предлагаемых подсказок. Основу структурного подхода составляют различные модели: языковые и речевые образцы, а также условные знаки и символы. Коммуникативный метод, который пришел на смену грамматико-переводному методу в конце 1970-х – начале 80-х годов, подразумевает погружение в языковую среду, т. е. грамматические явления изучаются и запоминаются студентами в процессе общения на иностранном языке, преимущественно устного, которое приближает их к реальной обстановке языкового общения [4;5].

Конечная цель при любом подходе – возможность использования обучающимся усвоенной грамматической формы в речевой практике. В связи с этим грамматические упражнения должны носить коммуникативный характер и быть связаны с пониманием и выражением мыслей на иностранном языке.

Предмет исследования: преподавание грамматики английского языка.

Цель исследования: анализ использования различных методов преподавания грамматики английского языка в неязыковом вузе для повышения эффективности обучения и развития у студентов навыков общения на иностранном языке.

Методы исследования: анализ научной литературы и учебных пособий, наблюдения за учебным процессом в техническом вузе, в частности, в Санкт-Петербургском государственном университете путей сообщения.

Результаты исследования. Анализ некоторых школьных учебников показывает, что в начальной и средней школе грамматические структуры предъявляются поэтапно, в определенной последовательности, от более простых к более сложным, и иллюстрируются большим количеством примеров, картинок, и аудиовизуального материала. Так организованы многоуровневые учебно-методические комплексы «Spotlight», «Starlight» и ряд других, используемые в средних школах с начального этапа обучения и далее. В каждом модуле таких учебных пособий помимо лексики, вводимой по данной теме, имеется грамматический раздел и различные упражнения, направленные на развитие грамматических навыков. Введение и тренировка единиц системы языка (лексических и грамматических) в этих пособиях охватывает все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). Аналогичный подход к обучению грамматики можно найти и в системе многоуровневых пособий для взрослых [6; 7].

В вузах (особенно неязыковых) использование такой системы учебных пособий невозможно в силу ограниченного времени, выделяемого на иностранный язык в сетке часов, профессиональной специфики того или иного вуза, а также тем фактором, что иностранный язык не является

профилирующим предметом, в результате чего некоторые студенты воспринимают его как второстепенный предмет [1]. Студенты поступают в вуз, пройдя соответствующее обучение иностранному языку в средней школе, где и должны получить определенные знания, умения и навыки. Однако на занятиях в неязыковом вузе это не всегда подтверждается. Преподаватель сталкивается со случаями, когда студенты-первокурсники, приезжающие с разных концов нашей страны, сообщают, например, что в школе изучали немецкий язык, а английский вообще не изучали или же изучали английский недостаточное количество времени. Студенты вечернего отделения, а также студенты, поступившие в магистратуру, могут связывать причину своих слабых знаний с перерывом в изучении иностранного языка после окончания средней школы [8].

В связи с вышесказанным перед преподавателем неязыкового вуза встает проблема выбора наиболее эффективного способа повторения тех грамматических форм, которые студенты изучали в школе, учитывая низкий уровень знаний некоторых из них и разнородность группы по уровню знаний, причем желательно сделать это в сжатой и максимально доступной форме. И здесь на помощь приходит дедуктивный метод, о котором упоминалось выше: сначала (на первом занятии) студентам предлагаются правила в виде таблиц, схем, сопровождаемые примерами на иностранном языке. Это может быть таблица, демонстрирующая систему времен глагола в действительном и страдательном залоге, неличных форм глагола (инфинитива, герундия и причастия), список модальных глаголов и т. п. [9]. Такие таблицы используются в качестве справочников и полезны для систематизации знаний в области грамматики, однако нуждаются в объяснении и тренировке в упражнениях на занятиях под руководством преподавателя, задачей которого является приблизить эти упражнения к реальным жизненным ситуациям.

Полезно также сопоставление грамматических особенностей английского языка с особенностями родного (в данном случае русского) языка. Например, при объяснении системы времен в действительном залоге в английском языке на занятии можно предварительно задать обучающимся вопросы о количестве времен в английском и русском языке. Далее преподаватель может показать им таблицу с четырьмя группами времен (Simple, Continuous, Perfect и Perfect Continuous) с соответствующими примерами, отметив, что в каждой группе есть настоящее, прошедшее и будущее время и объяснить затем правила их употребления, сравнивая грамматические структуры на иностранном языке со структурами в русском языке. Так, можно спросить студентов: есть ли в русском языке перфект и как он выражается, есть ли в русском языке продолженное время и т. п.

Сравнивая времена Present Perfect и Present Perfect Continuous, можно сопроводить их наглядным примером: «Представьте, что всю ночь шел дождь, а утром вы смотрите в окно и видите лужи, но дождь уже закончился. Это Present

Perfect с соответствующим результатом. А в случае, если дождь все еще продолжается, мы можем употребить Perfect Continuous». Такие простые объяснения можно дополнить другими примерами на английском языке. Такой подход дает возможность студентам обобщить информацию о грамматических правилах, которые они изучали в средней школе, а для тех, кто эти правила не помнит, начать все «с чистого листа».

На последующих занятиях проводится тренировка каждой структуры в специальных упражнениях. Студенты должны произвести в этих упражнениях необходимые преобразования: заполнить в предложениях пропущенные слова, выбрать и вставить в предложение правильную грамматическую форму, перевести предложение и т. д. [10]. Такие задания могут включать и небольшие диалоги. Если эти упражнения основаны на разговорной лексике, преподавателю легко сделать их коммуникативными, превращая предложения, которые по очереди отвечают студенты, в короткую беседу с ними на английском, задавая соответствующие вопросы. Такие диалоги могут выполнять и сами студенты, расширяя то или иное предложение.

Например, упражнения на тренировку вопросов и вопросительных слов сами собой «разворачиваются» в диалог, например: Ask your partner 1...if his/her parents live in Saint-Petersburg. 2...if he/she...likes music. 3... who is good at maths in his/her group. Ответив на вопрос, второй студент в паре может обратиться с таким же вопросом к первому: 1. And what about your parents? Do they live on Saint-Petersburg? 2. And what about you? Do you like music? 3. And you? Were you good at maths at school? и т. д. Ответы на такие вопросы должны мотивировать студентов, т.к. они узнают больше друг о друге. Если грамматические упражнения выполняются в виде коротких диалогов одновременно всеми обучающимися, преподаватель может переходить от одной пары к другой, прислушиваться и задавать свои собственные вопросы, например: Really? And what about you? What subjects are you good at? и т. п. Преподаватель может также попросить одного студента задать вопрос еще одному студенту, сидящему в другом ряду, так, чтобы все в группе слышали этот короткий диалог. Главное, чтобы устный ответ по каждому предложению в упражнении не превращался в «допрос пленного», а имел коммуникативный характер и мотивировал других обучающихся в группе.

Данные примеры, иллюстрирующие тренировку временных форм в коротких диалогах, представляют собой только небольшую часть грамматического материала, который предстоит повторить студентам на первом и втором курсах. После повторения основ грамматики (артикли, обороты there is/ there are, местоимения, временные формы глаголов to be и to have и т. п.) студенты в том же семестре повторяют систему времен глагола в действительном и в страдательном залоге – т.е. то, что в средней школе они изучали в течение нескольких лет, и пишут соответствующие проверочные

работы. Во втором семестре студенты повторяют модальные глаголы, условные предложения, грамматические функции разных частей речи в предложении, многозначность местоимений *it*, *that/those*, слова *one*, грамматические омонимы, неличные формы глагола и грамматические конструкции с этими формами, т. е. очень большой материал, и также пишут контрольные работы. При изучении каждой из этих тем целесообразно также идти от общего к частному, т.е. от демонстрации преподавателем правил, грамматических моделей, слов, похожих, но имеющих разное лексическое и грамматическое значение, и т.п. к упражнениям, направленным на закрепление правил и значений. Преподаватель способствует тому, чтобы выполнение таких заданий имело коммуникативный характер. При этом под коммуникативностью понимается не только предрасположенность преподавателя и студентов к общению, но и способность правильного донесения информации, умение использовать понятные формулировки и подобрать успешный и корректный подход к собеседнику, т. е. к студентам.

В некоторых пособиях грамматические правила представлены в схемах и таблицах в виде синтаксических моделей (модель подлежащего, сказуемого, определения, обстоятельства и т.п., с описанием, какие части речи и какие словосочетания образуют их) [11]. Такая система должна способствовать формированию у студентов англоязычной лингвистической компетенции и удобна для использования в электронной среде обучения [12]. К примерам, иллюстрирующим такие синтаксические модели, студенты могут подбирать свои аналогичные словосочетания и предложения на английском языке, на основе которых преподаватель может продолжить общение с группой.

Дискуссия. Отдельно встает вопрос об обучении грамматическим правилам, которые относятся в большей степени к письменным научным и профессиональным текстам и меньше употребляются в разговорной речи. Известно, что английские тексты научно-технического содержания более сложны по своей структуре по сравнению с обычной речью. Наряду со специальными терминами они содержат такие грамматические формы как сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, неличные формы глагола, герундиальный и инфинитивные обороты, независимый причастный оборот, конструкции с предлогом *with*, безличные конструкции, страдательный залог и ряд других грамматических особенностей [13; 14]. Все эти особенности, как указывалось выше, сначала могут быть представлены в целом, а затем отработаны в упражнениях и текстах. Особое внимание следует обратить на процесс устного и письменного перевода текстов, поскольку перевод рассматривается методистами как отдельный вид межъязыковой коммуникации [14] или, иначе, письменной технической коммуникации и включен в итоговый контроль на экзамене [15].

Работа с текстами по специальности включает не только умение правильно их понимать и переводить, но и умение объяснять и обсуждать их содержание, давать им свою оценку и дополнять своими данными. Для этой цели на занятиях проводится устное и письменное реферирование текстов, устные презентации и дискуссии по их тематике. При этом следует обращать внимание студентов на то, что устная речь по своим грамматическим и стилистическим особенностям должна быть ближе к живому разговорному языку и отличаться от академического стиля научных и технических текстов.

Сравнение разных учебных пособий, научной литературы и личного опыта автора статьи позволяет сформулировать основные принципы преподавания грамматики в неязыковом вузе следующим образом:

1. Грамматические правила изучаются преимущественно в связи с лексикой и тематическим содержанием урока и с учетом знаний и интересов студентов.
2. При первичном объяснении грамматических правил полезен дедуктивный подход с использованием таблиц, схем и символов с соответствующими примерами на иностранном языке.
3. Последующая тренировка этих правил в упражнениях должна иметь коммуникативную основу с учетом ситуаций реального общения.
4. Преподаватель на занятиях способствует общению студентов на иностранном языке, а также ненавязчиво исправляет и корректирует ошибки.
5. Следует проводить различие между грамматикой устной речи и грамматикой текстов профессиональной направленности, устное обсуждение которых во время презентаций, дискуссий и научных конференций также может быть коммуникативным, если вызывает у участников понимание и интерес.

Выводы. Грамматика является важнейшим, хотя и не единственным аспектом обучения иностранному языку. В неязыковом вузе преподавание грамматики имеет свою специфику и отличается от преподавания грамматики в средней школе. На занятиях в неязыковом вузе можно использовать сочетание разных методов изучения и повторения грамматики, однако их объединяет принцип коммуникативности или, как отмечают некоторые авторы, когнитивно-коммуникативный подход [16]. Следует проводить различие между грамматическими особенностями устной речи и стилистико-грамматическими особенностями профессионально-ориентированных текстов. В любом случае знание грамматических правил должно быть основой для общения будущих специалистов как в бытовой, так и в профессиональной сфере и формировать их коммуникативную компетентность.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Жидкова Н.В. Обучение грамматике иностранного языка в неязыковом вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 1-4(52). С. 52-55. – DOI: 10.24411/2500-1000-2021-1011. – EDN AEJWZF.

2. Методика обучения грамматике на уроках английского языка. [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/metodika-obucheniya-grammatike-na-urokah-angliyskogo-yazika-2772019.html>.

- 3. Подходы и методы** обучения грамматике английского языка. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-7511>.
- 4. Пассов Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению – М.: Просвещение, 1991, 224 с. ISBN 5-09-000707-1.
- 5. Корымова Е.В.** Особенности коммуникативного обучения грамматике иностранного языка (2012). – [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/608831>.
- 6. Д. Дули, В. Эванс.** Grammarway 1: Практическое пособие по грамматике английского языка / Пер. с англ. Г.И. Бардиной; под ред. О.В. Афанасьевой. М.: ЦентрКом, 2003. 144 с.
- 7. Latham-Koenig Ch., Oxenden C., Lambert J., Chomacki K.** English File, 4th ed. – Oxford University Press, 2019. – ISBN: 9780194031592.
- 8. Вессарт О.В.** Использование ресурсов русского языка в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 1. С. 34-41. – DOI 10.57769/2227-8591.12.1.03. – EDN VHEMZA.
- 9. Угарова Е.В.** Английская грамматика в таблицах. – М.: Айрис-пресс, 2013. – 128 с. – ISBN: 978-5-8112-4277-1.
- 10. Фигурин М.М., Воронцов Р.И., Ровбо О.Н., Зайковская И.А., Мите Л.В., Одинцова Ю.В., Бобковская Л.А., Кораблева С.А., Афанасьева Е.А.** Упражнения по грамматике английского языка : метод. указания / под общ. ред. Е.А. Афанасьевой. – СПб. : Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, 2013. – 33 с. – EDN TIEVED.
- 11. Афанасьева Е.А., Боголюбова Т.Г., Бубнева Н.Г., Наумова И.П., Стрежелецкая И.С., Фадеева И.Д., Фадеева С.А., Юрьевская Н.П.** Сборник грамматических упражнений к синтаксическим моделям на английском языке / отв. ред. Е.А. Афанасьева; каф. Иностранные языки. – СПб. : Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, 2009. – 36 с. – EDN YIQHBD.
- 12. Карякина Ю.Н.** Особенности обучения грамматике английского языка студентов-нефилологов // Современное педагогическое образование. 2023. № 4. С. 81-86. – ISSN: 2587-8328 – EDN DHGLFK.
- 13. Власко Н.К.** Особенности научно-технического текста на грамматическом уровне в курсе преподавания английского языка в неязыковом вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3-2. С. 159-161. – ISSN: 2618-7159 – EDN TOAHJZ.
- 14. Яшина Н.К.** Учебное пособие по переводу научно-технической литературы с английского языка на русский. – 2-е изд., испр. и доп. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – ISBN: 978-5-9984-0555-6 – 112 с.
- 15. Панченкова Мария.** Сущность, концепция и роль профессионально-коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке будущих специалистов железнодорожного транспорта // General and Professional Education. 2001. N 2. Pp. 40-46. – ISSN: 2084-1469.
- 16. Обдалова О.А., Минакова Л.Ю.** Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7-1(25). С. 148-153. – ISSN: 1997-2911 eISSN: 2782-4543 – EDN QBQNRB.

REFERENCES

- 1. Zhidkova N. V.** Obucheniye grammatike inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze // Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk. 2021. № 1-4(52). S. 52-55. – DOI: 10.24411/2500-1000-2021-1011. – EDN AEJWZF.3. Podkhody` i metody` obucheniya grammatike anglijskogo yazyka - URL: www.uchportal.ru.
- 2. Metodika obucheniya** grammatike na urokakh angliyskogo yazyka. [Elektronnyy resurs]. – URL: <https://infourok.ru/metodika-obucheniya-grammatike-na-urokah-angliyskogo-yazyka-2772019.html>.

- 3. Podkhody i metody** obucheniya grammatike angliyskogo yazyka. [Elektronnyy resurs]. – URL: <https://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-75116>. D. Duli, V. E`vans. Grammarway. Prakticheskoe posobie po grammatike angliyskogo yazy`ka. – M.; CzentrKom, 2003. 144 s.
- 4. Passov Ye. I.** Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu – M.: Prosveshcheniye, 1991, 224 s. ISBN 5-09-000707-18. Vessart O.V. Ispol`zovanie resursov russkogo yazy`ka v praktike prepodavaniya inostrannogo yazy`ka v neyazy`kovom vuze. // Voprosy` metodiki prepodavaniya v vuze. 2023. T. 12. # 1. S. 34–41.
- 5. Korymova Ye. V.** Osobennosti kommunikativnogo obucheniya grammatike inostrannogo yazyka (2012). – [Elektronnyy resurs]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/608831>.
- 6. D. Duli, V. Evans.** Grammarway 1: Prakticheskoye posobiye po grammatike angliyskogo yazyka / Per. s angl. G.I. Bardinoy; pod red. O.V. Afanasyevoy. M.: TsentrKom, 2003. 144 s.
- 7. Latham-Koenig Ch., Oxenden C., Lambert J., Chomacki K.** English File, 4th ed. – Oxford University Press, 2019. – ISBN: 9780194031592.
- 8. Vessart O. V.** Use of Russian language resources in foreign language teaching at non-linguistic higher educational institution. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 1. Pp. 34–41. DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.03.
- 9. Ugarova Ye. V.** Angliyskaya grammatika v tablitsakh. – M.: Ayris-press, 2013. – 128 s. – ISBN: 978-5-8112-4277-1.
- 10. Figurina M.M., Vorontsov R.I., Rovbo O.N., Zaykovskaya I.A., Mite L.V., Odintsova Yu.V., Bobkovskaya L.A., Korableva S.A., Afanasyeva Ye.A.** Uprazhneniya po grammatike angliyskogo yazyka : metod. ukazaniya / pod obshch. red. Ye.A. Afanasyevoy. – SPb. : Peterburgskiy gosudarstvennyy universitet putey soobshcheniya Imperatora Aleksandra I, 2013. – 33 s. – EDN TIEVED.
- 11. Afanasyeva Ye.A., Bogolyubova T.G., Bubneva N.G., Naumova I.P., Strezheletskaya I.S., Fadeyeva I.D., Fadeyeva S.A., Yuryevskaya N.P.** Sbornik grammaticheskikh uprazhneniy k sintaksicheskim modelyam na angliyskom yazyke / otv. red. Ye.A. Afanasyeva; kaf. Inostrannyye yazyki. – SPb. : Peterburgskiy gosudarstvennyy universitet putey soobshcheniya Imperatora Aleksandra I, 2009. – 36 s. – EDN YIQHBD.
- 12. Karyakina Yu. N.** Osobennosti obucheniya grammatike angliyskogo yazyka studentov-nefilologov // *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye*. 2023. № 4.S. 81–86. –ISSN: 2587-8328– EDN DHGLFK.
- 13. Vlasko N. K.** Osobennosti nauchno-tekhnicheskogo teksta na grammaticheskom urovne v kurse prepodavaniya angliyskogo yazyka v neyazykovom vuze // *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*. 2015. № 3-2. S. 159–161. –ISSN: 2618-7159– EDN TOAHJZ.
- 14. Yashina N.K.** Uchebnoye posobiye po perevodu nauchno-tekhnicheskoy literatury s angliyskogo yazyka na russkiy. – 2-ye izd., ispr. i dop. – Vladimir : Izd-vo VIGU, 2015. – ISBN: 978-5-9984-0555-6 – 112 s.
- 15. Panchenkova Mariya.** Sushchnost, kontseptsiya i rol professionalno-kommunikativnoy kompetentnosti v professionalnoy podgotovke budushchikh spetsialistov zheleznodorozhnogo transporta // *General and Professional Education*. 2001. N 2. Pp. 40–46. –ISSN: 2084-1469.
- 16. Obdalova O.A., Minakova L.Yu.** Vzaimosvyaz kognitivnykh i kommunikativnykh aspektov pri obuchenii inoyazychnomu diskursu // *Filologicheskkiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013. № 7-1(25). S. 148–153. – ISSN: 1997-2911eISSN: 2782-4543– EDN QBQNRB.

Статья поступила в редакцию 04.02.2024. Одобрена 07.05.2024. Принята 26.06.2024.

Received 09.11.2023. Approved 07.05.2024. Accepted 26.06.2024.

Научная статья

УДК 378.4

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.05

А. П. Маринская

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ



МАРИНСКАЯ Александра Павловна – старший преподаватель; Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича; наб. р. Мойки, 61, Санкт-Петербург, 191186, Россия.

SPIN-код РИНЦ: 4687-7058; ORCID: 0000-0002-6926-9740. a.marinskaya@mail.ru

MARINSKAYA Alexandra P. – Bonch-Bruevich Saint Petersburg State University of Telecommunications; 61, Moika emb., Saint Petersburg, Russia, 191186. ORCID: 0000-0002-6926-9740. a.marinskaya@mail.ru

Аннотация. Иноязычная самообразовательная деятельность сегодня рассматривается не только как цель развивающего обучения, но и как средство повышения качества усвоения учебного материала, а также решения целого ряда задач, связанных с формированием коммуникативной компетенции и ее составляющих, в частности иноязычной лексической компетенции, представляющей особую ценность для студентов технических вузов. Вместе с тем, обучающиеся не обладают практической готовностью к самообразовательной деятельности, что актуализирует исследования в этой области. В настоящей статье высказывается идея о необходимости со-формирования как собственно-лингвистических, так и самообразовательных умений в области лексики. На основании анализа литературы и практического опыта приводится авторская номенклатура самообразовательных лексических умений. В рамках проектирования содержания обучения представлена разработанная авторами уровневая система полифункциональных заданий и упражнений (рецептивно-информационных, репродуктивно-мнемических, коммуникативно-практических и рефлексивно-оценочных), эффективность которых доказана в ходе экспериментального обучения.

Ключевые слова: ИНОЯЗЫЧНАЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ, РЕФЛЕКСИЯ, ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ

Для цитирования: Маринская А.П. Содержательные особенности процесса формирования лингвистических и самообразовательных лексических умений // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С. 61–76. 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/>).

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.05

FORMATION OF LINGUISTIC AND SELF-EDUCATIONAL LEXICAL SKILLS: CONTENT-RELATED STUDY

Abstract. Nowadays self-directed language learning is considered to be an important goal of higher school as well as a tool to improve the efficiency of learning material acquisition. It also assists in solving a number of tasks related to the formation of communicative foreign language competence, and lexical competence, in particular. At the same time, students of non-linguistic universities do not have a practical readiness for self-directed learning. The article states the relevance of both linguistic and self-educational skills formation in the field of vocabulary teaching/learning. Drawing on the analysis of literature and practical experience, the author describes a wide range of self-educational lexical skills. The paper also provides a level-based system of multifunctional tasks and exercises (receptive-informational, reproductive-mnemonic, communicative-practical and reflexive-evaluative), implemented within the framework of individual educational tracks. The effectiveness of the proposed task system has been proved in the course of experimental training.

Keywords: SELD-DIRECTED LEARNING, SECOND LANGUAGE VOCABULARY COMPETENCE, SELF-EDUCATIONAL VOCABULARY SKILLS, SELF ANALYSIS, MULTIFUNCTIONAL TASKS

For citation: Marinskaya A. P. Formation of linguistic and self-educational lexical skills: content-related study. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. P. 61–76. 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, 2024.

Введение. Современное образовательное пространство, в том числе языковое, за последнее десятилетие претерпело значительные структурные и концептуальные изменения. Связано это с целым рядом экстралингвистических факторов: с влиянием цифровой среды, с укреплением позиций межкультурной коммуникации, с возрастающим спросом на специалистов, готовых к постоянным преобразованиям и способных успешно осуществлять деятельность в условиях инновационных процессов. Учитывая динамику социального и технологического развития, вузы, хоть и пытаются смотреть в будущее, не всегда способны своевременно реагировать на рост и трансформацию человеческих знаний [1], что логично выдвигает на первый план концепцию непрерывного образования и связанную с ней проблему формирования готовности к самообразовательной деятельности.

Пропедевтика самообразования, которое de facto всегда было частью педагогической системы, становится одной из важнейших задач высшей школы, в том числе в рамках обучения иностранному языку (ИЯ). Функциональный потенциал самообразования огромен: оно способствует

накоплению знаний, ликвидации возможных пробелов обучения, формированию собственного стиля познавательной деятельности, реализует воспитание и развитие личности, расширяет ее творческий потенциал, создает психологический комфорт процесса познания [2; 3; 4; 5]. Более того, как отмечалось в наших более ранних исследованиях, существует очевидная взаимосвязь между успеваемостью и вовлеченностью в самостоятельную деятельность, между уровнем языковой подготовки и развитостью иноязычных самообразовательных умений, что делает самообразование эффективным средством совершенствования предметных знаний и умений [6]. В рамках технического вуза иноязычное самообразование решает и ряд сложностей прагматического характера, связанных с условиями обучения (временными ограничениями, переполненностью и неоднородностью групп), интенсифицируя и индивидуализируя обучение.

Особенно актуальной в рамках нелингвистического вуза представляется организация самообразовательной деятельности по овладению лексической компетенцией, которая является одной из ключевых целеполагающих установок иноязычного профессионального образования [7]. Это связано и с постоянным приростом профессионального словаря, и с безграничностью лексики, ее фундаментальной ролью в структуре коммуникативной компетенции, поскольку уровень развития последней в значительной степени определяется богатством лексического запаса, обеспечивая свободу и эффективность коммуникативного поведения, способность полноценного восприятия и переработки поступающей информации [8; 9].

Следует отметить, что сегодняшнее информационно-образовательное пространство обладает практически безграничным количеством ресурсов для изучения иностранных языков, существенно расширяя возможности самообразовательной деятельности студентов по развитию всех видов речевой деятельности (РД) и всех языковых аспектов, в особенности лексики. Тем не менее, как оказалось, студенты далеко не всегда готовы воспользоваться этими возможностями, систематичным иноязычным самообразованием занимается около 15 % обучающихся технического вуза [10], открытые онлайн курсы по иностранному языку зачастую остаются незавершенными [11]. Как подчеркивают исследователи, сегодняшние студенты не проявляют готовности к учебной автономии, не обладают умениями, которые обеспечили бы самомотивацию, саморегуляцию и самоконтроль этой деятельности, не осознают себя субъектами собственного обучения [4; 12], не сформирована сама культура лингвосамообразования. Отсюда, очевидное противоречие между объективной необходимостью в постоянном повышении уровня образованности личности и недостаточной вовлеченностью студентов в процессы саморазвития и самообразования; между осознанием высокого потенциала самообразования для повышения уровня языковой подготовки в

техническом вузе и недостаточной разработанностью практико-ориентированного методического обеспечения по формированию готовности к иноязычному самообразованию.

Данные противоречия свидетельствуют о наличии методической проблемы и **актуализируют** необходимость ее научно-теоретического осмысления, а также разработки практических методических решений. Полагаем, что одним из путей разрешения сформулированной проблемы может стать интеграция в учебный процесс инструментов, способствующих одновременному развитию как собственно лингвистических, так и самообразовательных умений в области овладения лексикой.

Цель настоящей статьи- разработать и апробировать систему упражнений для со-формирования лингвистических и самообразовательных умений иноязычной лексической компетенции.

Для достижение поставленной цели считаем необходимым решить следующие задачи:

- определить номенклатуру собственно лингвистических и самообразовательных лексических умений;
- разработать уровневую систему полифункциональных заданий, направленных на со-формирование собственно лингвистических и самообразовательных лексических умений;
- осуществить экспериментальную проверку эффективности предложенных методических решений.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют труды отечественных и зарубежных ученых, связанные с проблемами обучения лексической стороне речи (Н. И. Алмазова, А. А. Ситникова, 2023, Н. Э. Аносова, 2009; И. Д. Пересторонина, 2003; А. Н. Шамов, 2021; Ahmet K., 2023), работы, рассматривающие продуктивные основы обучения (Н. Ф. Коряковцева, 2010; А. В. Рубцова, 2011), общие проблемы самообразования и саморазвития личности (О. А. Зуева, 2004; Ю. Г. Опарин, 2002; Kapur R., 2019), а также вопросы организации самостоятельной деятельности в области освоения иностранных языков в вузе (Е. А. Крылова, 2016; С. И. Мутаева, 2019).

Методы. Методами настоящего исследования послужили общетеоретические (анализ, психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблемам самообразования и формирования лексической компетенции, обобщение результатов научного поиска и педагогического опыта по организации иноязычной самообразовательной деятельности в области овладения лексикой) и эмпирические (педагогическое наблюдение, педагогическое проектирование, педагогический эксперимент) методы.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов в практике преподавания иностранного языка, в

частности для совершенствования лексических и самообразовательных умений. Кроме того, полученные результаты и типы заданий могут использоваться при составлении учебных пособий и разработке дистанционных курсов.

Обсуждение и результаты. Одним из центральных условий реализации студентами самообразовательной деятельности является наличие у них с одной стороны потребностей и мотивов учения [13, 12], а с другой, умений и опыта осуществления этой деятельности. Признавая высокую, а иногда и первостепенную роль мотивационной составляющей, в рамках настоящей статьи мы остановимся на рассмотрении умений, которые опосредуют эффективное овладение лексической компетенцией.

Под лексической компетенцией принято понимать совокупность языковых знаний в области лексики, а также лексических навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять семантически правильный выбор лексической единицы в лингвистическом контексте в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка [14].

Анализ литературы позволяет составить достаточно полную картину о номенклатуре лексических навыков и умений, которые традиционно классифицируются в зависимости от их использования в рецепции или продукции [9; 13; 14]. Среди рецептивных умений обычно выделяют: 1) умение распознавать лексические единицы (ЛЕ) в речевом потоке и соотносить их с семантикой и контекстным значением (У1); 2) компенсаторные умения догадываться о значении ЛЕ с опорой на аффиксацию, контекст, фоновые знания, сопоставительный анализ, экстралингвистическую информацию (У2). Продуктивная сторона лексической компетенции представлена более сложным набором умений, к которым относят:

- умения правильного выбора частеречной принадлежности слова, а также умения создавать ЛЕ с опорой на знания и навыки в области словообразования;
- умение варьирования и сочетания слов с другими лексическими единицами, и включения их в словосочетания, синтагмы, предложения, речевую цепь в соответствии с ситуацией и правилами дискурса;
- умение осуществлять семантически правильный выбор лексических единиц в устной и письменной речи в соответствии с языковыми нормами и коммуникативным намерением (умения выбора слова из синонимичных, антонимичных, иных оппозиций, лексико-смысловых и лексико-тематических групп);
- умение реагировать на высказывания собеседника, используя адекватные лексические средства, а также умение лексически правильно и

точно оформлять свои мысли в ситуациях бытового, делового, профессионального общения;

- умения перефразы, адекватной замены ЛЕ синонимом, описанием понятия, используя приемы генерализации или конкретизации, словотворчества.

В рамках нашего исследования нам представляется возможным объединить продуктивные умения в укрупненные группы: умения словообразования (У3); умения варьирования и сочетания ЛЕ (У4); умения словоупотребления в потоке речи (устной и письменной) (У5); компенсаторные продуктивные умения (У6).

Самообразовательные умения в области лексики, насколько нам известно, отдельно в педагогической литературе не рассматривались, однако исследуя общие вопросы иноязычной самообразовательной деятельности и иноязычной самообразовательной компетенции, исследователи выделяют умения универсального характера и специальные умения (и/или стратегии), характерные для овладения определенной предметной областью [1; 15]

Как упоминалось выше, любая деятельность представляет собой двуединство мотивационной и исполнительской составляющей, представленной следующими смысловыми этапами: целеполагание и планирование, реализации и анализа результатов [12]. На этом основании можно выделить следующие универсальные самообразовательные умения:

- 1) умения самомотивации, включающие умения стимулировать свою самообразовательную деятельность путем самонастроя и волевой регуляции; умения концентрации на прогрессе и положительных аспектах обучения;
- 2) умения целеполагания, позволяющие переводить цели образования в цели самообразования и определять условия их достижения [5]; умения в области диагностики своих потребностей в освоении ИЯ [17]; способность дробления глобальных целей на SMART-задачи (specific, measurable, attainable, relevant, timebound) и планировать самообразовательную деятельность на их основе; умения прогнозировать возможные трудности и пути их преодоления [17];
- 3) рефлексивно-регулятивные умения, включающие способность осуществления самоконтроля, самоанализа, самостоятельной оценки и коррекции своей самообразовательной деятельности [18].

Кроме вышеуказанных универсальных (общеучебных) умений, обучающиеся должны овладеть специальными (предметными) самообразовательными умениями, специфическими для конкретной области знания.

Исследуя систему способов учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих изучение ИЯ, Н. Ф. Коряковцева предложила одну из наиболее полных номенклатур специальных учебно-познавательных стратегий. Исследователь выделяет: компенсаторные стратегии

(восполняющие нехватку языковых средств); лингводидактические стратегии (обеспечивают накопление языковых средств, обобщение изучаемого языка в упорядоченную личностную систему, постоянное ее пополнение и обновление с использованием своего языкового и речевого опыта, проникновение в культуру носителя языка, осмысление национально-культурной специфики на уровне межкультурного общения); конкретно-практические (подразумевают практическое овладение учащимся языковыми средствами, самостоятельную тренировку и речевую практику, включение в различные ситуации речевого общения и использование изучаемого языка как средства выполнения различных функциональных задач)[15].

Обращаясь непосредственно к формированию лексической компетенции, под которой, кроме вышеуказанной способности к использованию словарного состава языка, мы также понимаем способность и готовность к его самостоятельному овладению, рассмотрим лексические самообразовательные умения.

Необходимо понимать, что в режиме автономной деятельности предъявление ЛЕ осуществляется не преподавателем, а самим субъектом, т.е. содержание обучения, учебный контент, отбор лексического материала осуществляется обучающимся. Для этого должен быть сформирован комплекс ресурсно-информационных лексических умений, включающих умение отбирать ЛЕ для изучения, определяя их коммуникативную, профессиональную, субъективную ценность (У.2.1); умения пользоваться справочной литературой и инфокоммуникационными технологиями для точной семантизации и получения дополнительной информации о ЛЕ (У.2.2); умение самостоятельно составлять банк собственных ресурсов для изучения ЛЕ (подбирать материалы, вести лексические тетради и т.п.) (У.2.3). Следующая группа умений связана с необходимостью удержать лексический материал в памяти, что подразумевает умение применять прямые методы заучивания (проговаривание вслух, прописывание повторение, метод рифм) (У.2.4); умения систематизации языковых средств (группировки, категоризация, графические организаторы, интеллект-карты и т.д.) (У.2.5); умения применять активное ассоциирование (по зрительному образу, созвучию, ситуативное ассоциирование) (У.2.6). Следующим этапом овладения словом является его употребление. Очевидно, что попытки овладеть лексикой, не используя ее на практике, бессмысленны, поэтому студентами должна осуществляться целенаправленная работа по их применению в разных видах РД и коммуникативных ситуациях. Обучающиеся должны активно инициировать рецептивные виды РД в рамках изученных тематических групп лексики через чтение, работу с аудиовизуальными источниками; уметь применять изученный материал в рамках подготовленной речи, активно повторять его в устных и письменных продуктивных видах деятельности, творчески употреблять в

спонтанной речи, а также самостоятельно создавать ситуации речевого общения, что в совокупности можно сформулировать как умение речевой практики (У.2.7). Несмотря на то, что умения рефлексивно-регулятивного [15] характера исследователи обычно относят к области универсальных, мы считаем возможным рассмотреть их в рамках настоящей статьи как самообразовательных лексических умений, на том основании, что они имеют специфические проявления в области овладения словарным составом языка, так, студенты должны уметь находить лексические ошибки, контролировать свою речевую деятельность и при необходимости осуществлять ее коррекцию (У.2.8). Вышеуказанные умения формируют самообразовательные стратегии в области лексики, и чем разнообразнее набор стратегий, которым владеет учащийся, тем эффективнее будет усвоение ЛЕ [16].

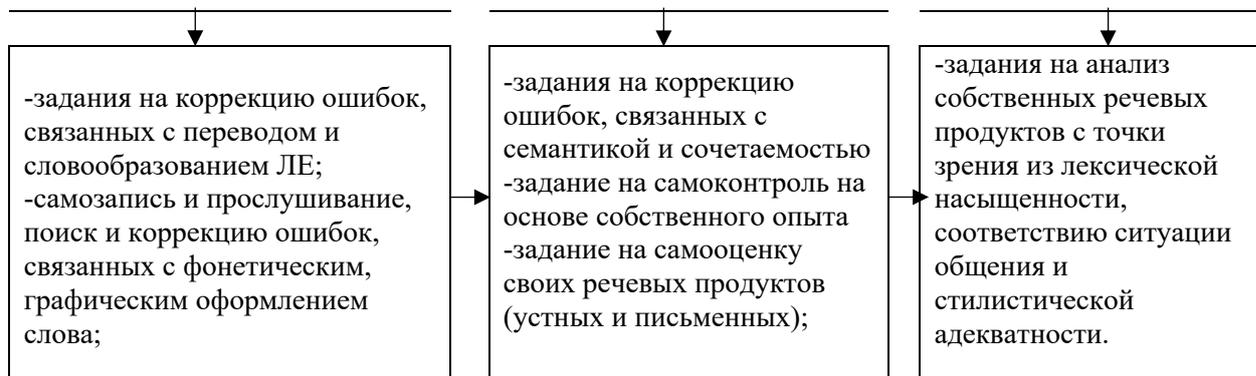
Очевидно, что рассмотренные группы умений имеют свою специфику в зависимости от уровня языковой подготовки студента (низкого А2, среднего В1, высокого В2). Так, умения в области рецепции на начальных этапах обучения проявляются в способности распознать слово только в рамках изученного лексико-семантического варианта, компенсаторные рецептивные умения ограничиваются способностью догадываться о значении когнатов и интернациональных слов; в области словоупотребления обучающийся способен воспроизводить ЛЕ и вставлять в речевой поток с опорой на образец или решая элементарные коммуникативные задачи. Самообразовательные лексические умения также имеют уровневые особенности и должны учитываться при проектировании содержания обучения. Так, на первых ступенях при отборе лексического материала студентам рекомендуется отдавать предпочтение предметно-глагольным единицам, а работа со справочной литературой в основном ограничивается двуязычными словарями и контекстными переводчиками; информация, предоставляемая корпусом, становится востребованной уже на высоких уровнях. Осуществляя систематизацию ЛЕ студентам с низким уровнем владения языком лучше сосредоточить внимание на деривационных отношениях ЛЕ, гиперо-гипонимических связях, использование синонимических и антонимических рядов уместно на среднем и высоких уровнях, где оно не вызовет когнитивную перегрузку.

Руководствуясь вышеупомянутой номенклатурой собственно лингвистических и самообразовательных умений в области лексики, на основе анализа методической литературы и обобщения десятилетнего опыта наблюдения за самостоятельной деятельностью студентов технического вуза по освоению лексики, нами была разработана система полифункциональных уровневых заданий и упражнений, которая включает рецептивно-информационные, репродуктивно-мнемические, коммуникативно-практические, рефлексивно-оценочные задания (комплексно представленные в табл. 1).

Таблица 1.
Система полифункциональных лексических заданий
Table 1.
System of multifunctional vocabulary tasks

Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
<ul style="list-style-type: none"> - задания по накоплению лексических ср-в на основе адаптированных текстов и коротких аудиовизуальных материалов, подобранных преподавателем; - задания на семантизацию ЛЕ и выявление их коммуникативной и проф ценности с опорой на двуязычные словари; - задания на «подмечание» трудностей, связанных образом ЛЕ. 	<ul style="list-style-type: none"> - задания по накоплению лексических ср-в на основе аутентичных текстов и видео; - отбор субъективно-значимых ЛЕ; - сопоставление объема их значения в родном и изучаемом языке на основе словарных статей, тезаурусов; - фиксацию лингвистических особенностей ЛЕ; 	<ul style="list-style-type: none"> - поисковые задания: подбор аутентичных текстовых и видео материалов, поиск ЛЕ (в том числе идиоматичных) для решения определенной коммуникативной задачи; - аналитико-исследовательские задания по работе с тезаурусом и корпусом;
<ul style="list-style-type: none"> - задания на ассоциирование по зрительному образу или созвучию; - задания на различные виды группировок; составление лексико-тематических карт, облаков слов; графических организаторов; - составление коллокаций, их включения в предложения; - составление флешкарточек для повторения - задание на применение разнообразных мнемических стратегий и их сравнение. 	<ul style="list-style-type: none"> - задания на различные виды ассоциирования, создание мемов к ЛЕ - задание на группировки; создание лексико-семантических, интеллект-карт; - составление мнемокарт тезаурусного типа и их применение для повторения ЛЕ; - задание на анализ собственных мнемических приемов. 	<ul style="list-style-type: none"> - задания на систематизацию языковых ср-в по самостоятельно выбранным параметрам; - задания с синонимичными и антонимичными рядами; - задание на перефраз в соответствии со стилем, коммуникативной задачей.
<ul style="list-style-type: none"> - задания на составление и/или перевод предложений с отобранными ЛЕ, создание коротких текстов и аудиозаписей с опорой; - составления реплик в рамках подготовки к ролевой игре; - упрощение текста с целью его пересказа; - практика диалогической речи с использованием ИИ технологий по образцу; 	<ul style="list-style-type: none"> - написание небольших обзорных текстов и эссе; - составление тезисов устной речи; - задания на перевод; - подготовка и запись видео презентаций с использованием изученной лексики; - практика диалогической речи с использованием ИИ для решения поставленной задачи; 	<ul style="list-style-type: none"> - написание различных видов эссе, запись видео; составление диалогов с сложной коммуникативной задачей; - подготовка к дискуссиям, дебатам; - доработка текста/речи с целью повышения ее лексической насыщенности; - коммуникация с в блогах, соц сетях и т.д.

Таблица 1. Продолжение



Задания классифицируются в зависимости от их функциональной направленности: 1) рецептивно-информационные призваны развивать умения в области рецепции, адекватного отбора языковых средств, пользования справочной литературой; 2) репродуктивно-мнемические главным образом развивают умения в словообразовании и словоупотреблении, а также расширяют набор стратегий запоминания ЛЕ; 3) коммуникативно-практические способствуют тренировке и использованию ЛЕ в письме и говорении, развивают умения целенаправленной речевой практики; 4) рефлексивно-оценочные задания развивают не только комплекс лингвистических умений, но и способствуют становлению способности к самоконтролю, самооценки, самокоррекции. Следует отметить, что такая классификация носит условный характер, функциональная нагрузка многих заданий и упражнений может быть гораздо шире.

Система представленных заданий и их поэтапная реализация отражает, с одной стороны, механизм овладения языком начиная с ознакомления с языковыми средствами, мнемических операций по их усвоению и тренировки до практики иноязычной речевой деятельности с последующими рефлексивными действиями, а, с другой стороны, процесс становления самообразовательных умений и стратегий, от познавательных операций, выполняемых по образцу к истинно самостоятельным действиям эвристического и творческого характера.

Приведем некоторые примеры заданий, которые были разработаны нами для студентов первого курса бакалавриата технических направлений подготовки («Информационные технологии в технических системах», «Безопасность компьютерных систем»):

Рецептивно-информационные задания:

1. Read the text about Samsung Galaxy S22 Release. Find new words or collocations you may need to describe positive features of your smartphone. Keep the following algorithm when picking the words worth learning:

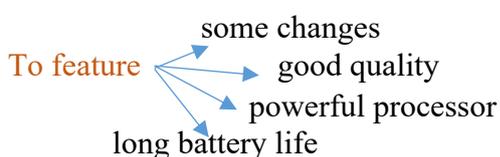
- You've already met the word/collocation many times.

- The word/collocation relates to your future profession or personal interests.
 - It's possible to associate the word/collocation with some situations where you may use it.
 - The word/collocation corresponds your English proficiency level.
2. Do these words have other meanings in comparison with the meaning given in the text? Check your suggestions with <https://www.merriam-webster.com>.
 3. Make sure you know how to pronounce selected words and collocations right. To check the pronunciation, you may use one on the resources. <https://forvo.com>

Примеры репродуктивно-мнемических заданий:

1. Read the words below make a few collocations using <https://context.reverso.net>. Work out sentences with these collocations. See example:

perform
develop
recognize



Example sentence:

My phone feature very long battery life

2. Have a look at the following words. Divide them into 5 groups according to their meaning. Entitle each group.

To tackle, state-of-the-art, to diminish, to improve, to acquire, forward-thinking, to decrease, to reinforce, cutting-edge, advanced, to reduce, to solve, to weaken, relevant, to troubleshoot, to enhance, to upgrade, to obtain, to overcome, to extend, to achieve, to receive, breakthrough, to cope with

3. Choose 5 worth learning words from the text. Find or create MEMs to memorize them. Share your Mems with groupmates. Comment on MEMs created by your groupmates
4. Read the text. Find the key words. Draw a mind map with them.
5. Create a MnenicMap to the words you've selected according to the following template



Примеры коммуникативно-практических заданий:

1) Make a dialogue with AI (You may use TalkFriend.ai). Imagine you want to buy a new smartphone, ask AI for advice, discuss features that are important for you, name at least 3 requirements you have. Use at least 10 words from the unit. Post your dialogue in the group chat. Text a short feedback about your communication.

2) Imagine you are ICT teacher at school. Make a short video presentation about inner parts of a personal computer: name these components, explain where they are located and what function they perform. Make sure you use correct vocabulary that picked from the original texts. Before making a recording, make sure you pronounce all the words right.

Примеры рецептивно-оценочных заданий:

1) Read the sentences and correct the mistakes related to word choice. There are some vocabulary mistakes in all of the sentences. Rewrite them in the correct way.

✓ Convergence refers to the tendency to plus different technologies in one device.

✓ Modern smartphones can know your face, your fingerprints, your voice.

✓ This model got M1 chip, so it features unrivaled production that brings the iPad Air up to be almost on par with iPad Pro

2) Upon completing the exercise check your answers with the key. Have you made any mistakes? Try to classify your mistakes. Tick the reason why you've made them: - lack of knowledge; - lack of attention; - lack of practice.

3) Read the essay you've written. Is it well- structured? Does it have strong transitions and linkers between paragraphs? Are there any words that you're not sure about? What have you done to dispel your doubts? Are there any words that are too simplistic? Can you change them? Are there any ideas that can be expressed idiomatically? Are you satisfied with the work you've done?

Для подтверждения эффективности разработанной системы упражнений нами была проведена экспериментальная работа, в которой приняли участие 75 человек первого курса технических направлений подготовки, 37 из которых составили экспериментальную группу, где изучение лексики осуществлялось на основе разработанной системы заданий, и 38 человек вошли в контрольную группу, где обучение проходило по традиционной методике. Экспериментальное обучение проводилось в течение учебного семестра. На диагностическом, а затем результативном этапе анализ уровня сформированности умений осуществлялся с помощью тестирования (для собственно-лингвистических умений), за каждое умение обучающийся мог получить до 10 баллов; и на основе наблюдения и анкетирования (для самообразовательных лексических умений), где оценивание осуществлялось по пятибалльной

шкале, при этом 1 балл приравнивался к низкому уровню овладения умением, 5 баллов – высокому уровню. Результаты представлены на гистограммах Рис 2 и Рис.3.

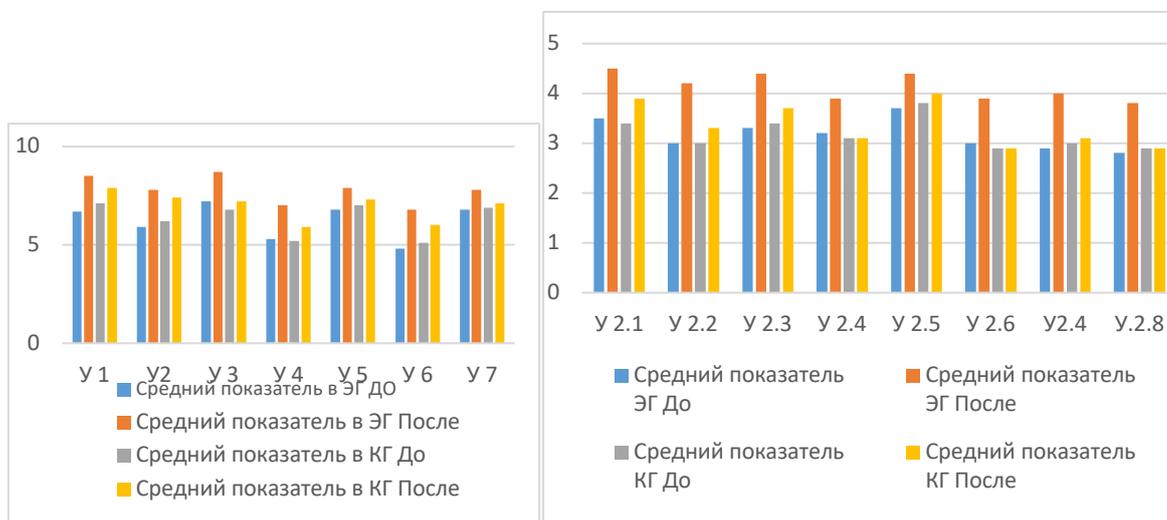


Рис.2 Динамика совершенствования
Fig. 2. Evolution of linguistic vocabulary skills

Рис 3. Динамика совершенствования собственно-лингвистических лексических умений
самообразовательных лексических умений
Fig. 3. Evolution of self-educational vocabulary skills

Данные гистограммы демонстрируют динамику совершенствования каждого указанного выше умения до начала экспериментального обучения на основе приведенной системы полифункциональных заданий и по его завершению. В экспериментальной группе констатируется значительный прирост в уровне сформированности собственно-лингвистических (20%) и самообразовательных лексических умений (23%), что подтверждает эффективность предложенных методических решений.

Выводы. Иноязычная самообразовательная деятельность в высшей школе обладает существенным потенциалом как для всестороннего развития личности, так и совершенствования узконаправленных компетенций. Однако ее эффективная организация возможно только при наличии мотивации и умений самостоятельного овладения языком. Следовательно, развитие иноязычной лексической компетенции должно быть целенаправленно на со-формирование собственно-лингвистических и самообразовательных лексических умений. К последним можно отнести универсальные умения самомотивации и целеполагания, а также специальные лексические самообразовательные умения (умение отбирать коммуникативно ценностные и субъективно значимые ЛЕ для дальнейшего заучивания; умения пользования источниками лексической

информации; умение составлять банк собственных ресурсов для овладения ЛЕ; умения применять прямые методы заучивания; умения систематизации языковых средств; умения целенаправленного ассоциирования, умения речевой практики, рефлексивно-регулятивные умения). Эффективная работа по формированию данных умений может быть организована на основе уровневой системы полифункциональных заданий (рецептивно-информационных, репродуктивно-мнемических, коммуникативно-практических, рефлексивно-оценочных), которая отражает процесс овладения иноязычным словом от этапа ознакомления и выполнения репродуктивных действий до речевой практики в процессе самостоятельной творческой деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Опарин Ю.Г. Организационно-педагогические условия самообразования студентов вуза: дисс...канд. пед. наук. 13.00.01. – Нижний Новгород, 2002. – 190 с.

2. Мутаева С.И., Алиева Д.М.-С., Мишаева М.В. Роль самостоятельной работы при изучении иностранного языка в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С. 57-59. –ISSN: 1991-5497 – EDN AQGHXG.

3. Kapur R. (2019) Significance of Self-Directed Learning. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/335096519_Significance_of_Self_Directed_Learning

4. Крылова Е.А. Совершенствование иноязычной самообразовательной компетенции студентов неязыковых вузов в условиях самостоятельной работы на основе мониторинг-технологии (на материале английского языка): дисс...канд. пед. наук/ науч. рук.: А.В. Рубцова. – 13.00.02. –2016. – 238 с. – EDN ХКПОSX

5. Sagitova R.R., Plakhova E.A. Self-directed learning in foreign language education // Казанский лингвистический журнал. 2020. Т.3. №4. С. 445–454. – DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.445-454. – EDN VVVQPG.

6. Маринская А.П., Рубцова А.В. Концептуально-методологические основы совершенствования иноязычной лексической компетенции на основе самообразовательной деятельности студентов технических вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 11. С. 1222-1230. – DOI: 10.30853/ped20230174. – EDN EPHGQN.

7. Алмазова Н.И., Ситникова А.А. Развитие лексического компонента профессиональной научной коммуникации студентов медицинских вузов на основе иноязычных лингвистических корпусов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 4. С. 17–30. – DOI: 10.57769/2227-8591.12. 4.02 – EDN ISHWXA.

8. Петрищева Н.С., Рыбалко Т.Г. Мобильные технологии как средство формирования лексической компетенции студентов в профессиональном лингвообразовании // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 1. С. 123-127. – DOI: 10.30853/pedagogy.2020.1.22. – EDN ORQTQE.

9. Шамов А.Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи: монография. – М.: Флинта, 2016. – 230 с. – ISBN: 978-5-9765-2882-6.

10. Маринская А.П. Исследование мотивационно-целевой базы иноязычной самообразовательной деятельности в техническом вузе // Вестник факультета социальных цифровых технологий : XXIII Междунар. Балтийский коммуникационный форум, Санкт-

Петербург, 03–04 дек. 2021 г. – СПб., 2021. – С. 270-275. – ISBN: 978-5-89160-250-2 – EDN ECSFIY.

11. Zubkov A.D. Causes of university students' failure in teaching foreign language with MOOCs // Сибирский учитель. 2022. No 4(143). – С 43-45. – ISSN: 1817-6488eISSN: 1817-6496 – EDN HBZHAB

12. Зуева О.А. Формирование мотивации самообразования у студентов в системе высшего профессионального образования : дисс...канд. пед. наук. –13.00.08 – Волгоград, 2004. – 192 с. – EDN NMPMCP.

13. Пересторонина И.Д. Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка: На примере англо-французских когнатов: дисс... канд.пед.наук. – 13.00.02. – М., 2003. – 198 с.

14. Аносова Н.Э. Технология формирования общенаучной иноязычной лексической компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка) : дисс...канд. пед. наук. –13.00.08 – СПб., 2009. – 233 с. – EDN NQRJQN.

15. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии : учебное пособие. – М. : Академия, 2010. – ISBN: 978-5-7695-5949-5. – EDN QVAESF.

16. Kesmez Ahmet. EFL students' vocabulary learning strategies and the difficulties faced by them in vocabulary learning. *International Journal of Language Academy*. 2021. No 36. P. 78-98 – DOI: 10.29228/ijla.48703. –eISSN: 2342-0251

17. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учеб. пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – ISBN 5-86866-165-6

18. Рубцова А.В. Концептуально-методологические основы продуктивного подхода в пространстве профессионального иноязычного образования : монография. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 151 с. – ISBN: 978-5-8064-1739-9.

REFERENCES

1. Oparin Yu.G. Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya samoobrazovaniya studentov vuza: diss...kand. ped. nauk. 13.00.01. – Nizhniy Novgorod, 2002. – 190 s.

2. Mutayeva S.I., Aliyeva D.M.-S., Mishayeva M.V. Rol samostoyatelnoy raboty pri izuchenii inostrannogo yazyka v vuze // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2019. № 1(74). S. 57-59. – ISSN: 1991-5497 – EDN AQGHXG.

3. Kapur R. (2019) Significance of Self-Directed Learning. [Elektronnyy resurs] URL: https://www.researchgate.net/publication/335096519_Significance_of_Self_Directed_Learning

4. Krylova Ye.A. Sovershenstvovaniye inoyazychnoy samoobrazovatelnoy kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov v usloviyakh samostoyatelnoy raboty na osnove monitoring-tehnologii (na materiale angliyskogo yazyka): diss...kand. ped. nauk/ nauch. ruk.: A.V. Rubtsova. – 13.00.02. –2016. – 238 s. – EDN XKPOSX

5. Sagitova R.R., Plakhova E.A. Self-directed learning in foreign language education // Kazanskiy lingvisticheskiy zhurnal. 2020. T.3. №4. S. 445–454. – DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.445-454. – EDN VVVQPG.

6. Marinskaya A.P., Rubtsova A.V. Kontseptualno-metodologicheskiye osnovy sovershenstvovaniya inoyazychnoy leksicheskoy kompetentsii na osnove samoobrazovatelnoy deyatel'nosti studentov tekhnicheskikh vuzov // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2023. T. 8. № 11. S. 1222-1230. – DOI: 10.30853/ped20230174. – EDN EPHGQN.

7. Almazova N. I., Sitnikova S. A. Lexical component development of professional scientific medical students' communication on the basis of foreign linguistic corpora. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 4. P. 17–30. DOI: 10.57769/2227-8591.12.4.02.

8. Petrishcheva N. S., Rybalko T. G. Mobilnyye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya leksicheskoy kompetentsii studentov v professionalnom lingvoobrazovanii // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020. T. 5. № 1. S. 123-127. – DOI: 10.30853/pedagogy.2020.1.22. – EDN ORQTQE.

9. Shamov A. N. Tekhnologii obucheniya leksicheskoy storone inoyazychnoy rechi: monografiya. – M.: Flinta, 2016. – 230 s. – ISBN: 978-5-9765-2882-6.

10. Marinskaya A. P. Issledovaniye motivatsionno-tselevoy bazy inoyazychnoy samoobrazovatelnoy deyatel'nosti v tekhnicheskoy vuzze // *Vestnik fakulteta sotsialnykh tsifrovyykh tekhnologiy* : XKhIII Mezhdunar. Baltiyskiy kommunikatsionnyy forum, Sankt-Peterburg, 03–04 dek. 2021 g. – SPb., 2021. – S. 270-275. – ISBN: 978-5-89160-250-2 – EDN ECSFIY.

11. Zubkov A. D. Causes of university students' failure in teaching foreign language with MOOCs // *Sibirskiy uchitel*. 2022. No 4(143). – S 43-45. – ISSN: 1817-6488eISSN: 1817-6496– EDN HBZHAB

12. Zuyeva O. A. Formirovaniye motivatsii samoobrazovaniya u studentov v sisteme vysshego professionalnogo obrazovaniya : diss...kand. ped. nauk. –13.00.08 – Volgograd, 2004. – 192 s. – EDN NMPMCP.

13. Perestoronina I. D. Formirovaniye yazykovoy kompetentsii pri obuchenii leksike vtorogo inostrannogo yazyka: Na primere anglo-frantsuzskikh kognatov: diss... kand.ped.nauk. – 13.00.02. – M., 2003. – 198 s.

14. Anosova N. E. Tekhnologiya formirovaniya obshchenauchnoy inoyazychnoy leksicheskoy kompetentsii studentov tekhnicheskogo vuzza (na materiale angliyskogo yazyka) : diss...kand. ped. nauk. –13.00.08 – SPb., 2009. – 233 s. – EDN NQRJQN.

15. Koryakovtseva N. F. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam : produktivnyye obrazovatelnyye tekhnologii : uchebnoye posobiye. – M. : Akademiya, 2010. – ISBN: 978-5-7695-5949-5. – EDN QVAESF.

16. Kesmez Ahmet. EFL students' vocabulary learning strategies and the difficulties faced by them in vocabulary learning. *International Journal of Language Academy*. 2021. No 36. P. 78-98 – DOI: 10.29228/ijla.48703. –eISSN: 2342-0251

17. Bim I.L. Kontseptsiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemetskomu na baze angliyskogo) : ucheb. posobiye. – Obninsk: Titul, 2001. – ISBN 5-86866-165-6

18. Rubtsova A.V. Kontseptualno-metodologicheskiye osnovy produktivnogo podkhoda v prostranstve professionalnogo inoyazychnogo obrazovaniya : monografiya. – SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2012. – 151 s. – ISBN: 978-5-8064-1739-9.

Статья поступила в редакцию 16.04.2024. Одобрена 24.06.2024. Принята 26.06.2024.

Received 16.04.2024. Approved 24.06.2024. Accepted 26.06.2024.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Научная статья

УДК 372.881.1:811.521

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.06

А. В. Махракова, Д. М. Кубекин, М. О. Бопп

МЕТОДЫ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ



МАХРАКОВА Александра Владимировна – старший преподаватель; Тихоокеанский государственный университет; Тихоокеанская, 136, г. Хабаровск, 680035, Россия.

SPIN-код РИНЦ: 6498-1583; ORCID: 0000-0001-7415-6188. alexa.makhrakova@gmail.com

MAKHRAKOVA Aleksandra V. – Pacific National University; 136, Tikhookeanskaya, Khabarovsk, 680035, Russia.

ORCID: 0000-0001-7415-6188. alexa.makhrakova@gmail.com



КУБЕКИН Данил Михайлович – студент; Дальневосточный федеральный университет; п. Аякс, 10, о. Русский, г. Владивосток, 690922, Россия. kubekin.dm@gmail.com

KUBEKIN Danil M. – Far Eastern Federal University; 10, Ajax Bay, Russky Island, Vladivostok, 690922, Russia. kubekin.dm@gmail.com



БОПП Марина Олеговна – учитель японского и английского языков; Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Гимназия № 5; Шеронова, 106, г. Хабаровск, 680000, Россия. marina.bopp@gmail.com

BOPP Marina O. – Municipal Budget Institution of General Education Gimnaziya № 5; 106, Sheronova, Khabarovsk, 680035, Russia. marina.bopp@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования лингвистического корпуса в методике обучения японскому языку. Актуальность темы заключается в том, что активное использование корпусных методов в современной лингвистической науке обуславливает необходимость вовлечения корпуса, как инструмента, в преподавание иностранных языков. Авторы дают краткое описание существующих на сегодняшний день лингвистических корпусов на японском языке и рассматривают возможные методы использования лингвистического корпуса в формировании лексических навыков обучающихся на примере инвективной лексики, в частности инвектив по национальному и половому признакам. В статье раскрыты такие аспекты корпусного обучения как аутентичность материала, междисциплинарность, возможность самостоятельной работы обучающегося. Результаты, полученные студентами в процессе работы с корпусом, позволили выявить нейтральный характер слов SHINA и YARO, позиционирующихся в ряде источников как оскорбительные. Предложенный авторами комплекс заданий для осуществления лингвистического исследования с помощью корпуса даст возможность студентам познакомиться с «живым» языком, обогатить свой словарный запас, попробовать себя в роли исследователя, а преподавателям – оптимизировать и разнообразить процесс обучения иностранному языку.

Ключевые слова: ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ, ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК, КОРПУС, ИНВЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА, ЛЕКСИЧЕСКИЕ НАВЫКИ, АУТЕНТИЧНЫЙ МАТЕРИАЛ, САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА, МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ

Для цитирования: Махракова А. В., Кубекин Д. М., Бопп М. О. Методы корпусной лингвистики при обучении японскому языку в языковом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С. 77–95. 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/>).

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.06

METHODS OF CORPUS LINGUISTICS IN THE JAPANESE LANGUAGE TEACHING

Abstract: This article explores the use of linguistic corpora in teaching the Japanese language. Given the active use of corpora in contemporary linguistic research, there is a compelling need to integrate them as a tool in foreign language education. The authors provide an overview of several existing linguistic corpora for the Japanese language and discuss potential methods for employing these corpora in lexical acquisition. The student research highlighted in this article examines terms of abuse in the Japanese language, with a focus on racist and sexist expressions. Key benefits of corpus-based learning, such as the authenticity of data, interdisciplinary approaches, and the enhancement of students' independent study skills, are unveiled. Findings from students' engagement with the corpora challenge the perceived offensiveness of the term SHINA, which some sources claim as derogatory, and offer new interpretations of the word YARO. The tasks suggested by the authors for conducting linguistic research using the corpus not only provide students with the opportunity to engage with the «living» language, enrich their vocabulary, and experience the role of a researcher but also aim to optimize and diversify the foreign language teaching process for educators.

Keywords: FOREIGN LANGUAGE EDUCATION, THE JAPANESE LANGUAGE, CORPUS, TERMS OF ABUSE, LEXICAL ACQUISITION, AUTHENTIC TEXTS, INDEPENDENT STUDY SKILLS, INTERDISCIPLINARY APPROACHES

For citation: Makhrakova A. V., Kubekin D. M., Bopp B. O. Methods of corpus linguistics in the Japanese language teaching. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. P. 77–95. 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, 2024.

1. Введение. Методы корпусной лингвистики теперь входят в стандартный арсенал многих исследователей в различных сферах, от социальных до естественных наук. Корпусная лингвистика – это методология, которая имеет много очевидных практических применений. В первую очередь, в области преподавания, и, в частности преподавания иностранных языков.

Однако использование электронных корпусов аутентичных текстов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции все еще считается относительно новым и малоизученным подходом в методике обучения японскому языку. Потенциал корпусов до сих пор не получил должного признания и остается недостаточно изученным лингвистами и преподавателями. Корпусные данные нередко вызывают сомнения и недоверие, и для многих преподавателей грамматические справочники и словари остаются предпочтительными средствами подтверждения языковых фактов.

На самом деле, корпусное преподавание иностранных языков дает преподавателю широкий спектр возможностей, как методологических, так и дидактических.

Во-первых, к ним относится *изучение реального словоупотребления и выделение повторяющихся моделей в естественном тексте*. Использование естественных языковых средств, которые предоставляются в корпусах, является ключевым при обучении иностранным языкам, так как это дает студентам возможность взаимодействовать с теми выражениями, которые они будут использовать в реальных ситуациях общения на иностранном языке [1: 56].

Во-вторых, изучение корпусных контекстов позволяет *формулировать правила на основе узуса*, то есть дает пользователю-студенту возможность видеть и осознанно воспринимать языковую реальность, сравнивая ее со словарной нормой.

Еще одним неоспоримым преимуществом использования корпусов стоит выделить *увеличение автономии преподавателей и студентов* [2]. Многочисленные исследования подтверждают, что студенты, получающие возможность самостоятельно формировать собственное понимание особенностей изучаемого языка, быстрее и эффективнее развивают языковые навыки [1: 54].

Среди возможностей корпусного преподавания также отметим *формирование междисциплинарных связей*. Под междисциплинарностью мы понимаем принятое в компетентностном подходе толкование: «применение знаний по одной дисциплине в предметном поле другой дисциплины» [3: 222]. Помимо необходимости активного задействования ИКТ компетенций в работе с лингвистическими данными, качественный анализ данных требует привлечения фоновых знаний по многим другим дисциплинам. Так, студенческое исследование, описанное в этой статье, позволило объединить такие дисциплины как собственно японский язык и историю Японии, лексикологию, географию Японии и ряд других.

Корпусная лингвистика в союзе с корпусной педагогикой начала развиваться в США и Великобритании с конца 20 века. Конечно, в наши дни преподаватели значительно большего количества стран используют инструменты корпусной лингвистики для преподавания как родных, так и

иностранных языков. Правда, стоит отметить, что, если возможностям использования корпусов в преподавании английского и европейских языков посвящен широкий пласт работ российских и зарубежных авторов, языки азиатские представлены значительно хуже. В частности, сервис поиска по ключевым словам «корпусной» и «японский язык» в научных статьях и материалах конференций базы научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU» показал, что исследованиям в области лексики, грамматики японского языка с использованием корпусных данных, а также с использованием параллельных корпусов (японского и английского или японского и русского) посвящена всего 51 статья. Аналогичных публикаций по китайскому языку насчитывается около трехсот. В то время как поиск статей по теме корпусных исследований английского языка выдал более двух тысяч результатов, русского языка – более пяти тысяч.

В этой статье мы объясним, чем может быть обусловлено такое скромное использование корпусных инструментов в преподавании японского языка, предложим комплекс заданий, который позволит использовать корпуса в процессе обучения иностранному языку и связанных с ним дисциплин на специализированных факультетах, а также продемонстрируем ход работы на примере исследования инвектив японского языка.

Отдельно следует объяснить решение авторов отказаться от системы Поливанова при транслитерации японских слов в пользу транслитерации латиницей. Это решение было принято по нескольким причинам. Во-первых, транслитерация латиницей является более универсальной и широко используемой в международном общении, что облегчает взаимопонимание и обмен информацией. Во-вторых, она более интуитивно понятна для людей, не изучающих японский язык и не знакомых с системой Поливанова. В-третьих, такой вариант транслитерации служит своего рода способом выделения информации в тексте, позволяя четко определять границы японских лексем. И, наконец, транслитерация латиницей обеспечивает более высокую совместимость с современными технологиями и программным обеспечением, что является ключевым фактором в эпоху цифровизации. Также авторами было принято решение не использовать символы долготы звуков при транслитерации японских слов. Это решение было обусловлено, во-первых, тем, что рассматриваемые в данной статье вопросы не касаются фонетики японского языка и сохранение долготы не является критически важным, а во-вторых, стремлением к упрощению и унификации процесса транслитерации. Использование дополнительных символов могло бы усложнить чтение и восприятие информации для неспециализированной аудитории.

2. Корпусы японского языка: обзор существующих корпусов, проблемы использования

Наиболее известными корпусами японского языка являются корпусы, разработанные Государственным институтом японского языка и лингвистики (NINJAL)³, организацией, которая заложила основы корпусной лингвистики в Японии. Именно здесь были созданы первые базы данных слов с описанием их контекста использования, проводился сбор как письменных текстов, так и устной речи, включая данные по диалектам. Но называя корпусы NINJAL «наиболее известными», приходится сделать оговорку, что знает о них относительно узкий круг даже заинтересованных лиц. Потенциальному пользователю они мало известны. Частично в силу относительно недавнего открытия широкой публике, частично в связи с несколько сложным форматом регистрации.

В Таблице 1 представлен список корпусов Государственного института японского языка и лингвистики (далее «Институт»), существующих на данный момент.

Таблица 1.

Список корпусов Государственного института японского языка и лингвистики

Table 1.

List of corpora of National Institute of Japanese Language and Linguistics

№ п/п	Название на японском языке	Перевод на русский/английский языки, аббревиатура
1	現代日本語書き言葉均衡コーパス Gendai nihongo kakiketoba kinko kopasu	Сбалансированный корпус современного японского письменного языка Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese, BCCWJ
2	国語研日本語ウェブコーパス Kokugo ken nihongo webu kopasu	Интернет-корпус NINJAL NINJAL Web Japanese Corpus, NWJC
3	日本語話し言葉コーパス Nihongo hanashi kotoba kopasu	Корпус спонтанной японской речи Corpus of Spontaneous Japanese, CSJ
4	日常会話コーパス Nichijo kaiwa kopasu	Корпус повседневного общения Corpus of Everyday Japanese Conversation, CEJC
5	昭和話し言葉コーパス Showa hanashi kotoba kopasu	Корпус устных текстов периода Сёва Showa Speech Corpus, SSC
6	名大会話コーパス Meidai kaiwa kopasu	Разговорный корпус Университета Нагоя Nagoya University Conversation Corpus, NUCC
7	現日研・職場談話コーパス Gen nikken・shokuba danwa kopasu	Корпус бесед на рабочем месте Гэн-Нити-Кэн Gen-Nichi-Ken Corpus of Work Place Conversation, CWPC
8	日本語歴史コーパス Nihongo rekishi kopasu	Диахронический корпус японского языка Corpus of Historical Japanese, CHJ

³Официальное название на английском языке – National Institute of Japanese Language and Linguistics, NINJAL.
URL: <https://www.ninjal.ac.jp/english/>

Таблица 1. Продолжение

9	日本語諸方言コーパス Nihongo sho hogen kopasu	Корпус японских диалектов Corpus of Japanese Dialect, COJADS
10	多言語母語の日本語学習者横断コーパス Tagengo bogo no nihongo gakushusha odan kopasu	Международный учебный корпус японского языка как иностранного International Corpus of Japanese as a Second Language, I-JAS
11	近代語のコーパス Kindaigo no kopasu	Корпус современного японского языка Corpus of Modern Japanese, CMJ
12	分類語彙表—増補改訂版データベース Bunrui goi hyo — joho kaiteiban detabesu	База данных слов, классифицированных по семантическому принципу Word List by Semantic Principles, WLSP

И. Л. Корецкая разбирает структуру всех двенадцати корпусов и отмечает недостатки с точки зрения сбалансированности материала, а также особенностей поиска, исходящие из идей традиции японского языкознания, которые необходимо принимать во внимание в процессе проведения исследования [4]. В случае с японским языком они связаны с особенностями японской письменности, супrasegmentными характеристиками японской речи, высокой степенью омонимии, разногласием по различным теоретическим вопросам (сегментного членения текста, морфологического анализа языковых единиц и пр.), отсутствием пробелов в тексте, что приводит к сложностям с сегментацией текста, а она, в свою очередь, выливается в проблему морфологического и синтаксического анализа единиц текста. Эти проблемы мало того, что значительно осложняют аннотирование (а в случае с устной речью – и распознавание) японского текста, но и делают поиск внутри корпуса более многоступенчатым.

Кроме того, разработанные Институтом для работы с корпусами системы поиска имеют ряд ограничений, которые осложняют работу исследователя:

- отсутствие автоматического поиска коллокаций⁴.
- отсутствие фильтров в полях левого и правого контекста в таблице конкордансов.
- отсутствие возможностей в части корпусов поиска по так называемым «длинным словам» (LUW, long unit words, подробнее см. [4: 277–278]). Например, существительное «русский/русская» (в значении национальность) в японском корпусе будет размечен как составное существительным, состоящее из двух корней ROSHIA (ロシア, «Россия» и JIN (人, «человек»), поиск

⁴ Такая функция доступна только в Сбалансированном корпусе современного японского письменного языка благодаря специально созданному онлайн-менеджеру NINJAL-LWP

которого необходимо осуществлять через вкладку LUW. Однако такой поиск доступен не во всех корпусах.

- отсутствие возможностей сравнения корпусов/выделения ключевых слов в целевом корпусе и т.д. Данная функция полезна исследователям для определения, например, разницы в освещении определенных событий, фактов, или для сравнения текстов [5; 6; 7].

Таким образом, можно сделать вывод, что с точки зрения репрезентативности и функциональности корпуса японского языка пока уступают корпусам европейских, в частности английского, языков. Но тем не менее существующие корпуса, будучи довольно разнообразными, позволяют проводить разнообразные лингвистические исследования и использовать при обучении японскому языку, поскольку здесь собран богатый аутентичный материал.

3. Методы и результаты

3.1. Общая характеристика дисциплины и темы студенческого исследования

Студенческое исследование, которое мы разбираем в качестве примера работы с корпусом в этой статье, было проведено в рамках дисциплины «Практикум по Культуре речевого общения» и направлено на формирование и развитие преимущественно лексической компетенции. Стоит отметить, что данный вид компетенции обращает на себя внимание многих преподавателей-лингвистов, поскольку в рамках иноязычной коммуникативной компетенции ему отводится важнейшая роль [8].

Цели обучения дисциплины «Практикум по Культуре речевого общения» предполагают: формирование лингвистической, коммуникативной, дискурсивной, социокультурной компетенций обучающихся, постановка и реализация задач, которые предстоит решать будущему переводчику в профессиональной деятельности в условиях современной коммуникативной среды с ее экономическими, политическими, идеологическими и социокультурными детерминантами. Эта дисциплина преподается студентам бакалавриата по направлению 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (восточный язык + английский язык)» с шестого по восьмой семестр включительно. Суммарно на нее отводится 468 часов. На факультете Востоковедения и Истории ТОГУ для преподавания данной дисциплины было разработано учебное пособие «Культура речевого общения». Пособие призвано обеспечить студентов базовым запасом знаний по ключевым вопросам японо-российских отношений как в политической и экономической, так и в социальной сферах, а также наделить умением дискутировать на «глобальные» темы, такие как экология окружающей среды и безопасность жизнедеятельности, информационные технологии и защита информации,

налогообложение и система медицинского страхования России и Японии. Ниже представлен список глав, вошедших во второе издание.

- 第1課 情報化社会 (Тема 1. Информационное общество)
- 第2課 就職活動 (Тема, 2. Устройство на работу)
- 第3課 血液型と性格 (Тема 3. Группа крови и характер)
- 第4課 社会問題：俗語 (Тема 4. Социальные проблемы: слэнг)
- 第5課 世界一のつり橋 (Тема 5. Подвесные мосты)
- 第6課 環境問題 (Тема 6. Проблемы окружающей среды)
- 第7課 ロシア極東への投資 (Тема 71. Инвестиции в российский ДВ)
- 第8課 北方領土 (Тема 8. Проблемы Северных территорий)
- 第9課 源泉徴収と控除 (Тема 9. Налоговые отчисления)
- 第10課 医療保険制度 (Тема 10. Система страхования)

Дискуссия, развернувшаяся в одной из групп в рамках Темы 4 «Социальные проблемы. Слэнг», побудила студентов провести дополнительное исследование с целью выяснить, каким образом в современном узусе реализуются способы намеренного вербально выраженного оскорбления собеседника, то есть как функционирует инвективная лексика.

Вообще, инвективы, относящиеся к эмотивной лексике, занимают в языковой картине мира значительно место. В силу своей экспрессивной семантики инвективы, выражающие в экстремальной форме оценочные суждения о человеке, четко иллюстрируют систему ценностей того или иного лингвокультурного сообщества [9: 69]. Существуют различные подходы к вопросу классификации инвектив. В зависимости от признака, который положен в основу градации, выделяют: тематическую, семантическую, функциональную и другие. Следует отметить, что все классификации инвектив по тематике и семантике являются условными, что обусловлено подвижностью и диффузностью инвективной лексики. Поскольку наше исследование предполагало исследование корпуса, мы остановили свой выбор на тематической классификации, предложенной группой исследователей Ланкастерского Университета [10: 30], которая была сформирована на основе анализа корпусных данных, а точнее корпуса разговорной речи BNC. Были выделены инвективы общего характера (swear words), зооморфные метафоры или метафоры, характеризующие человека и его поступки посредством сравнения с животными (animal terms of abuse), оскорбления, дискриминирующие по признакам пола (sexist terms of abuse), инвективные обозначения недостатков умственного развития (intellect-based terms of abuse),

оскорбления по национальному признаку (racist terms of abuse), гомофобные инвективы (homophobic terms of abuse).

В этой статье мы представим результаты по двум группам, по национальному и по половому признакам, как продемонстрировавшим наиболее интересные результаты.

Говоря о лингводидактическом потенциале инвективной лексики при обучении иностранному языку, следует отметить, что, во-первых, сфера употребления инвективной лексики весьма широка. Инвективы не ограничиваются только разговорной речью, их можно найти и в текстах СМИ [11; 12], медиа контенте, рассчитанном на взрослую аудиторию, а также в художественных произведениях. Во-вторых, многие инвективы включены в литературный язык, что объясняет целесообразность их изучения в рамках языковых дисциплин на среднем и продвинутом уровнях.

3.2. Алгоритм выполнения корпусного исследования студентами

Наше исследование проводилось за рамками аудиторных занятий, то есть в часы, выделенные на самостоятельную работу студентов, что определило методические виды конкретных заданий по обращению к корпусу. С учетом того, что самостоятельная работа студентов на современном этапе развития высшего образования становится ключевым элементом в системе подготовки конкурентоспособных специалистов, поскольку способствует развитию самоорганизации, способности к креативному решению профессиональных задач, преподавателям иностранных языков стоит обратить внимание на возможности корпусных технологий. Корпусные технологии позволяют эффективно использовать аудиторные и внеаудиторные формы работы для развития компетенций, необходимых переводчику. В последние годы появляется все больше публикаций об использовании корпусов как в рамках аудиторных занятий, так и в рамках самостоятельной работы студентов и школьников или в их проектной деятельности. В качестве примеров можно назвать публикации М. С. Коган, Н. В. Поповой [13], Н. А. Скитиной, Н. В. Поляковой, В. П. Шабановой [14] – об использовании корпусов для обучения английскому языку, И. Р. Нургалиева [15], У. П. Стрижак [16] – для обучения японскому языку.

Выделяются два основных подхода в использовании корпусных технологий в обучении: «corpus-based» и «corpus-driven». Первый подход является источником примеров, иллюстрирующих и подтверждающих заявленную гипотезу. Данный подход позволяет преподавателю создавать контрольно-измерительные материалы, составлять упражнения для студентов на основе грамматического и лексического материалов на закрепление изученных тем. При подходе «corpus-driven» данные корпусов количественно и качественно анализируются, а теория выдвигается уже на

основе анализа корпусных данных. Такой подход позволяет обучающимся самостоятельно выводить правила из полученного практического материала, выступать в роли исследователей.

Вообще, эти два подхода воспринимались как две полярных идеологии, и обычно корпусные лингвисты высказывали приверженность либо к одному, либо к другому подходу. Мы считаем нецелесообразным отказываться от одного из них. Наоборот, их можно гармонично соединить. Нередко, начиная исследование с заданий, построенных на corpus-based подходе, мы сталкиваемся с вопросами, ответить на которые можно было посредством анализа корпусных данных.

Рисунок 1 представляет собой алгоритм, который преподаватель может предложить выполнить студентам для ответа на вопрос о реальном использовании в иностранном языке определенного лексического пласта, в нашем случае инвективов. Переход к заданиям «corpus-driven» будет возможен, если исследователь на первом этапе обнаружит нетипичное использование изучаемых единиц.

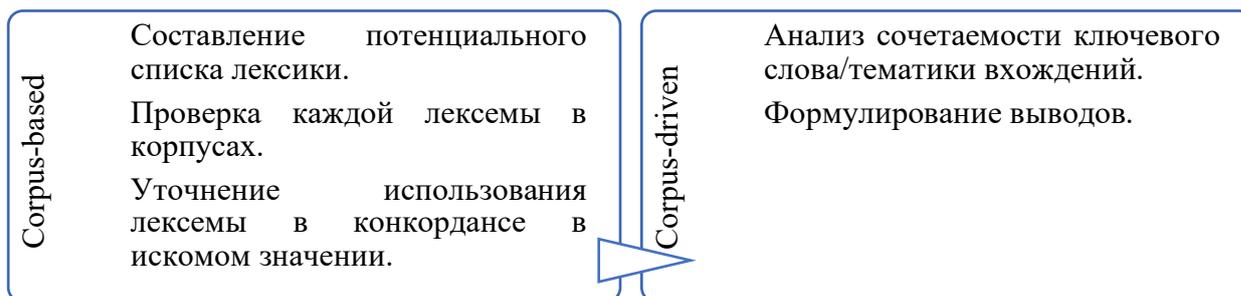


Рис. 1 Комплекс заданий с использованием корпуса для проведения лингвистического исследования студентами

Fig. 1 A set of tasks using the corpus for students' linguistic research

Так, например, в процессе исследования мы обнаружили, что некоторые инвективы используются значительно чаще, чем другие. Это стало поводом для предположения о том, что данные инвективы теперь используются в языке в качестве общеупотребительной единицы.

Стоит также уточнить, что исследование проводилось в формате мини-групп по 2–3 человека в группе. Такая организация работы обладает преимуществами проектной деятельности: помогает выработать у студентов стремление и умение самостоятельно добывать и использовать знания, отстаивать свою точку зрения, дает возможность приобрести коммуникативные навыки.

3.3. Результаты исследования

3.3.1. Инвективы по национальному признаку

В Таблице 2 представлены потенциальные списки инвективов по национальному признаку, которые были составлены студентами до корпусного исследования. Источниками для составления таких списков стали преимущественно сведения из статьи «BUBETSU» (侮蔑) интернет-энциклопедии Википедия на японском языке⁵ и блогов японских авторов, сверенные со словарными статьями в толковых онлайн-словарях японского язык⁶. На то, что искомая лексема действительно используется в качестве инвективы, указывали такие пометы как BESSHO (蔑称) «уничижительный термин» или присутствующие в толковании слова глаголы NONOSHIRU (ругать), IYASHIMU (презирать), SABETSU (дискриминация) и их производные. В таблицу попали только те лексемы, которые встретились студентам в разных источниках два и более раз. Затем, согласно алгоритму, каждая лексическая единица была проверена на наличие в корпусе и на соответствие искомому значению. Количество вхождений в доступных корпусах позволяет понять, что далеко не все существующие или существовавшие ранее инвективы активно используются или использовались в живой речи.

Таблица 2.

Инвективы по национальному признаку

Table 2.

Racist terms of abuse

№	Название страны/национальности (иероглифическое написание)	Название страны/национальности (транскрипция)	Кол-во вхождений в корпусы	Перевод
1	アメ公	Ameko	18	Америка/ американцы
2	アメ粕	Amehaku	0	
3	イタ公	Itako	25	Италия/итальянцы
4	毛唐	Keto	0	Европейцы/ американцы в целом
5	鬼畜米英	Kichiku beiei	25	

⁵ 侮蔑, <https://ja.wikipedia.org/w/index.php?title=%E4%BE%AE%E8%94%91&oldid=97662347> (Дата обращения: 30.11.2023).

⁶ Среди наиболее известных можно назвать Weblio (URL: <https://www.weblio.jp/>) Kotobanku (URL: <https://kotobank.jp/>), Goo (<https://dictionary.goo.ne.jp/>)

Таблица 2. Продолжение

6	チョン	Chon	1	Южная Корея/корейцы
7	チョン公	Chonko	0	
8	チョン粕	Chonhaku	0	
9	チョン人	Chinjin	0	
10	キムチ	Kimuchi	0	
11	ニダー	Nida	1	
12	チャン	Chan	0	Китай/китайцы
13	チャンコロ	Chankoro	17	
14	ポコペン	Pokopen	0	
15	支那・シナ	Shina	1073	
16	シナ畜	Shinachiku	0	
17	露助 (ロスケ)	Rosuke	7	русские
18	フィリピーナ	Firipina	0	филиппинцы
19	ジャパゆきさん	Japayukisan	4	азиаты в целом (кроме самих японцев)

Среди инвективов по национальному признаку выделяется лексема SHINA. Количество вхождений позволяет предположить, что данная лексема является общеупотребительной наряду с официальным SHUGOKU (中国) или SHUKA JINMIN KYOUWAKYOKU (中華人民共和國). Помимо количества вхождений в пользу предположения о том, что SHINA используется как нейтральная лексема, говорят следующие факты.

- **Этимология.** Корень «sinae» происходит из древнегреческого языка, откуда он попал в латынь. Римляне знали о городе Sēra Mētrópolis, который мог быть современным Сианем (провинция Шэньси). Древние греки, видимо, считали, что на территории Китая существовало два государства. До первого они добирались по суше, идя на север современного Китая, до второго, видимо, по морю с юга. Так, в латинском языке появились корни Sino- и Sin-. Они пришли в английский язык и остались в словах sinology (синология, китаистика), sinicism (черты, свойственные китайцам, китаизмы) и в других. Японцы же заимствовали это название Китая у европейцев [17].

- **Использование в названиях географических объектов:** Южно-Китайское море, Восточно-Китайское море: MINAMI SHINA-KAI (南シナ海, HIGASHI SHINA-KAI (東シナ海)).

- **Классификация лексемы SHINA в корпусе как части речи** «名詞・固有名詞・地名・国» («Существительные – Имя собственное – Топоним – Страна»). В то время как все остальные инвективы классифицируются как «名詞・固有名詞・一般» (Существительное – Имя собственное – Обычное).

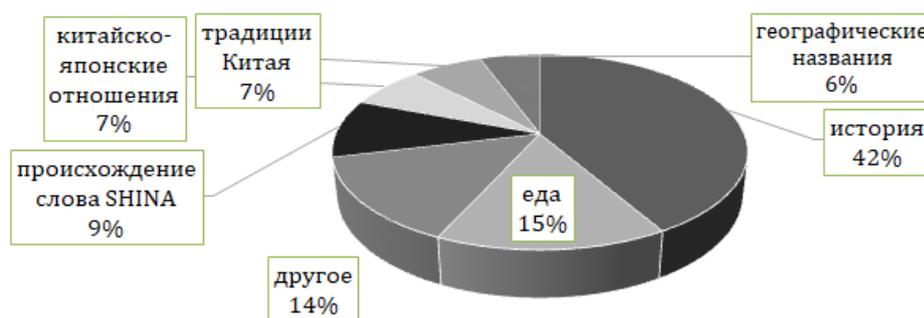


Рис.2. Использование слова SHINA для называния Китая: тематическое деление
Fig. 2. Using the word SHINA to name China by themes

Таким образом, поставив вопрос «Имеет ли «SHINA» (支那) презрительный оттенок», мы перейдем ко второму этапу работы с корпусом – изучению конкорданса и сочетаемости этой лексемы. Изучив конкордансы, мы выяснили, что называние Китая словом SHINA особенно характерно для случаев, когда речь идет о вопросах истории (Рис. 2), и, в частности, о событиях Японо-китайской войны (1937–1945), 91%. Интересно, что в недавно созданном параллельном русском-японском корпусе НКРЯ 4 из 5 вхождений зафиксировано в тексте исторического содержания «Море и яд»⁷. Вхождений откровенно дискриминационного характера выявлено всего 15 (3,8%). Они встречаются в различных темах: история, политические и социальные проблемы Китая, японско-китайские отношения.

Итак, исходя из вышеперечисленных фактов, можно сделать вывод, что в современном японском языке лексема SHINA не носит дискриминационного характера, хотя отдельные случаи использования ее в уничижительном значении имеют место. В самом китайском языке лексема SHINA считается также инвективой, приобретя негативную коннотацию после поражения китайцев в Первой японо-китайской войне [18: 82].

Для качественного анализа данных о функционировании инвектив, указанных по национальному признаку, студенты прибегали к знаниям истории, географии, этимологии и морфемики, этнографии.

3.3.2. Инвективы, дискриминирующие по признакам пола

В японском языке вычленив инвективы этой группы из общего инвективного словаря сложно, поскольку большое количество инвектив имеет если не прямой сексуальный смысл, то скрытый подтекст. То есть при попытке их систематизации инвективы этой группы могут попасть и в другие группы. Отметим, что в наименовании этой группы, мы сознательно избегаем использования слова «гендер», поскольку в современном языке, под

⁷«Море и яд» Сюсаку Эндо – суровый рассказ об одном из преступлений против человечности, совершенных японскими милитаристами в годы Второй мировой войны.

«гендером» понимают «социальный пол человека, то есть те аспекты личности, которые связаны с процессом социализации человека» [19: 197]. В этом же исследовании мы ограничились рассмотрением инвектив только в отношении представителей мужского и женского пола. В Таблице 3 представлен предварительный список целевых инвектив, составленный студентами в результате работы со словарем сленга и ненормативной лексики С. Хатояма [20] и рядом других источников: блогами, книгами [21]. Обращаем внимание, что в Таблице 3 отражены только те результаты, которые в процессе отбора встретились в разных источниках два и более раз.

Инвективы, дискриминирующие по половому признаку в японском языке, могут быть образованы путем оскорбительной номинации распущенного или извращенного сексуального поведения лиц как женского (1; 2; 4), так и мужского пола (10, 12), а также часто представляют собой аллюзию на органы выделительной системы (9), на продукты органов выделения (3; 7; 8), женские половые органы (13). Также в отношении женщин используются инвективы, оскорбляющие внешность (5), а в отношении мужчин – их способности к половому акту (14).

Таблица 3. Инвективы, направленные на пол оппонента
Table 3. Sexist terms of abuse

№ п/п	Адресат	Японский термин (иероглифическое написание)	Японский термин (транскрипция)	Кол-во вхождений в корпус
1	Лица женского пола	ヤリマン/やりまん	yariman	45
2		あばずれ	abazure	30
3		くそばばあ	kusobabaa	5
4		だらしない女	darashinai onna	5
5		おかちめんこ	okachimenko	1
6	Лица мужского пола	野郎/やろう	yaro	~2700
7		くそつたれ	kusottare	78
8		くそじじい	kusojijii	5
9		ケツメド野郎	ketsumedo yaro	1
10		やりちん	yarichin	0
11		へんたい	hentai	5
12		ちかん	chikan yaro	2
13		おまんこ野郎	omanko yaro	0
14		ドインポ	doinpo	0

С точки зрения нетипичной этимологии, а также количества вхождений особое внимание обращает на себя лексическая единица YARO (野郎). Слово состоит из двух иероглифов. Первый из них, YA (野), имеет самостоятельное значение «поле», но в иероглифических сочетаниях может передавать значение «грубый, дикий». Второй иероглиф RO (郎) в

современном языке не используется самостоятельно, а в сочетаниях обычно обозначает «молодого мужчину». То есть в самом иероглифическом написании нет ярко выраженного намека на намерение оскорбить собеседника. Исторически это слово использовалось для обозначения незрелого молодого человека. Современные словари определяют его основные значения следующим образом: 1) грубое обращение к мужчине, грубое название лиц мужского пола; 2) молодой мужчина. То есть инвективная функция выносится на первое место. Однако студентов заинтересовала высокая частота использования этого слова в корпусах, и было решено проверить правомерность расположения значений слова в словарях именно в таком порядке. Поскольку проанализировать все вхождения, количество которых превысило 2700, не представлялось возможным, для анализа был выбран один корпус, корпус повседневного общения CEJC. Выбор именно этого корпуса объясняется желанием выяснить узус слова YARO именно в разговорном регистре. В качестве кодировщиков помимо студентов были привлечены два носителя языка, оба – преподаватели японского языка как иностранного.

Среди 44 примеров 19 вхождений имели инвективную функцию, 12 были кодированы как имеющие значение «молодой мужчина». Но помимо указанных словарных определений удалось выявить ситуации отличного употребления лексемы. Было выделено еще два значения: выражение недовольства в отношении обстоятельств, не соответствующих ожиданиям (4 вхождения), выражение недовольства в отношении неодушевленного предмета (3 вхождения). Оставшиеся 6 вхождений было невозможно определить в контексте, представленном в корпусе.

4. Заключение. Современные нормы любого иностранного языка меняются очень быстро. И обучающиеся, и преподаватели могут получить информацию о кодифицированных нормах и узусе именно через корпуса письменной и устной речи. Корпусы дают пользователям возможность рассмотреть употребление языковых элементов на материале большого количества примеров, что является важным для определения «глобальности» отдельных процессов [22: 68]. Именно поэтому умение использовать корпуса изучаемых языков в современных реалиях быстро меняющегося общества и, следовательно, языка является необходимой способностью как для преподавателей, так и для студентов.

Благодаря возможности использовать корпуса преподаватель больше не ограничен материалами традиционных учебников, и ему больше не нужно быть экспертом, который знает ответы на все вопросы. С другой стороны, студенты тоже учатся не зависеть исключительно от материалов, которые им предлагает учебник, а также от одних лишь знаний своего преподавателя.

Работа с корпусом требует от студентов не только знаний лингвистического характера. Конечно, сам иностранный язык уже является

основой для формирования междисциплинарных связей с общегуманитарными, а также профессиональными вузовскими дисциплинами [23]. Но для адекватной расшифровки контекста исследователь, будь то ученый, будь то студент, вынужден обращаться к различным областям знаний. Без этого невозможно получить глубокое понимание и выявить новые закономерности в изучаемых языковых явлениях. Взаимодействие с различными предметными областями делает исследования более обоснованными и приближает к достоверным выводам.

С помощью представленных корпусов японского языка обучающиеся могут изучать изменения функционирования речи (например, женской и мужской) в современном японском языке, выделять функции грамматических форм, уточнять значение безэквивалентной лексики, а также, как в нашем случае, пронаблюдать прагматическое значение определенного слова. Это предусматривает обращение ко многим другим дисциплинам не только лингвистического толка: грамматике, лексикологии, истории языка, истории самой страны, географии и др.

Конечно, корпусные исследования тоже имеют свои ограничения. Например, корпуса обычно представляют язык в определенный момент времени, и не всегда могут отражать изменения языка с его течением. Следует также признать, что использование корпусов японского языка Государственного института японского языка и лингвистики требует от обучающихся достаточно высокого уровня владения японским языком. Поэтому исследования, аналогичные представленному в данной статье, будут возможны только на старших курсах и/или потребуют привлечение носителя языка. Однако это не исключает возможности использования корпусов уже на начальном этапе освоения языка – например, Международный учебный корпус японского языка как иностранного дает как преподавателям, так и студентам возможность познакомиться с особенностями функционирования разных вариантов японского языка, анализировать лингвистические ошибки, изучать лексическую и грамматическую сочетаемость.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Нагель О.В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении // *Язык и культура*. 2008. № 4. С. 53-59. – ISSN: 1999-6195eISSN: 2311-3235– EDN KCKJNP.

2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с. – ISBN: 5-89415-244-5. – EDN ZCLJDT.

3. Нуриева Э.Н., Бакеева Л.В. Междисциплинарные связи как способ формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций // *Вестник Казанского технологического университета*. 2012. Т. 15. № 23. С. 222-225. – EDN PLHKLF.

4. Корецкая И.Л. Корпусы Государственного института японского языка и лингвистики // *Rhema*. Рема. 2022. № 4. С. 81-100. – DOI: 10.31862/2500-2953-2022-4-81-100. – EDN KRJRVL.

5. Сюй Хун, Чжан Цзяхуэй. Интерпретация ключевых слов и их коллокаций в корпусе текстов о правительственной работе Китая и России // *Политическая лингвистика*. 2021. № 6(90). С. 200-212. – DOI: 10.26170/1999-2629_2021_06_23. – EDN JTREHN.

6. Kim K.H. Examining US news media discourses about North Korea: A corpus-based critical discourse analysis. *Discourse & Society*. 2014. No 25(2). Pp. 221–244. – ISSN: 0957-9265 eISSN: 1460-3624

7. Touri M., Koteyko N. Using corpus linguistic software in the extraction of news frames: towards a dynamic process of frame analysis in journalistic text. *International Journal of Social Research Methodology*. 2015. Vol.18. No 6. P.601-616. – DOI: 10.1080/13645579.2014.929878

8. Стрижак У.П. Составление тезауруса как один из путей расширения словарно-иероглифического запаса учащихся // *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*. 2009. № 1(3). С. 90-94. – ISSN: 2076-913X – EDN MLKDOJ.

9. Заворотищева Н.С. Инвективные обозначения отрицательных черт характера и асоциальных моделей поведения в испанском и американском лингвистическом сообществе // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика*. 2008. № 3. С. 69-74. – EDN JKGZLD.

10. McEnergy Tony. Swearing in English: Bad Language, Purity and Power from 1586 to the Present. London, UK: Routledge, 2005. 292 p. ISBN 10: 0415258375 ISBN 13: 9780415258371

11. Демидов О.В. Инвективная лексика в СМИ (на примере политического журналистского дискурса) // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2004. Т. 11. № 1. С. 90-94. – ISSN: 1994-2796 eISSN: 2782-4829 – EDN NXUHTH.

12. Мальярчук-Прошина У.О. Инвективная лексика в СМИ (на примере газеты "Ведомости") // *Межкультурные коммуникации: русский язык в современном измерении : Тезисы докл. уч. междунар. науч. конф., Симферополь, 22–24 апр. 2019 г. / Отв. ред. Г.Ю. Богданович. – Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2019. – С. 40-44. – EDN KHWOJD.*

13. Коган М.С., Попова Н.В. Использование подходов корпусной лингвистики для изучения иноязычных идиом и фразеологизмов в средней школе // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 10. С. 20-28. – ISSN: 0130-6073 – EDN ZOPCKH.

14. Скитина Н.А., Полякова Н.В., Шабанова В.П. Обучение идиоматическим оборотам на основе лингвистических корпусов // *Иностранные языки в высшей школе*. 2018. № 2(45). С. 76-83. – ISSN: 2072-7607 – EDN XVXXKH.

15. Нургалиев И.Р. К вопросу об обучении коллокациям японского языка на начальном уровне // *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2023. № 3(39). С. 209-215. – DOI: 10.24151/2409-1073-2022-3-209-215. – EDN KIGUYD.

16. Стрижак У.П. Эпистемологический потенциал переводных текстов (на материале русско-японского параллельного корпуса художественных произведений) // *Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода*. 2023. Т. 16. № 1. С. 93-109. – DOI: 10.55959/MSU2074-6636-22-2023-16-1-93-109. – EDN FVYGWS.

18. Bin Wang. "Chinese Identity" as a Problem. *Transtext(e)s Transcultures*. 2007. No2. p. 27-32. – ISSN: 1771-2084 eISSN: 2105-2549 – DOI: 10.4000/transtexts.70

18. Кожемякина В.А. Политическая корректность в современном публичном дискурсе (на материале русского, китайского и английского языков): дисс ..канд. филол. наук/ науч. рук. О.А. Леонтович – 5.9.8. – Волгоград, 2024. 191 с.

19. Воронова А.В. Гендер как предмет междисциплинарного анализа // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2., № 2. С. 196-201. – ISSN: 1813-145X – EDN TQJVYZ.

20. Хатояма С. Японско-русский, русско-японский словарь современного сленга и ненормативной лексики. АСТ: Восток–Запад, 2008. 96 с. 978-5-17-048911-4

21. Maynard Senko K. Japanese communication: Language and thought in context. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press. – 2002. 272 p. – ISBN-10: 0824818784 ISBN-13: 978-0824818784

22. Прошина У.М. Использование лингвистических онлайн ресурсов для рассмотрения локальных и глобальных случаев вариативности нормы в английском языке // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2021. Т. 18. № 1. С. 62-69. – DOI: 10.31079/1992-2868-2021-18-1-62-69. – EDN FDVESP.

23. Шишмолина Е.П. Интегрированный курс на немецком языке как средство формирования профессиональной компетенции студентов-историков // Научный диалог. 2015. № 12(48). С. 500-509. – ISSN: 2225-756X eISSN: 2227-1295 – EDN VDVMDT.

REFERENCES

1. Nagel O.V. Korpusnaya lingvistika i ee ispolzovanie v kompyuterizirovannom yazykovom obuchenii // Yazyk i kultura. 2008. № 4. S. 53-59. – ISSN: 1999-6195 eISSN: 2311-3235 – EDN KCKJNP.

2. Koryakovceva N.F. Sovremennaya metodika organizacii samostoyatelnoj raboty izuchayushih inostrannyj yazyk : posobie dlya uchitelej. – M. : ARKTI, 2002. – 176 s. – ISBN: 5-89415-244-5. – EDN ZCLJDT.

3. Nurieva E.N., Bakeeva L.V. Mezhdisciplinarnye svyazi kak sposob formirovaniya obshekulturnyh i obsheprofessionalnyh kompetencij // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2012. Т. 15. № 23. S. 222-225. – EDN PLHKLF.

4. Koreckaya I.L. Korpusy Gosudarstvennogo instituta yaponskogo yazyka i lingvistiki // Rhema. Rema. 2022. № 4. S. 81-100. – DOI: 10.31862/2500-2953-2022-4-81-100. – EDN KRJRVL.

5. Syuj Hun, Chzhan Czyahuej. Interpretaciya klyuchevyh slov i ih kollokacij v korpuse tekstov o pravitelstvennoj rabote Kitaya i Rossii // Politicheskaya lingvistika. 2021. № 6(90). S. 200-212. – DOI: 10.26170/1999-2629_2021_06_23. – EDN JTREHN.

6. Kim K.H. Examining US news media discourses about North Korea: A corpus-based critical discourse analysis. *Discourse & Society*. 2014. No 25(2). Pp. 221–244. – ISSN: 0957-9265 eISSN: 1460-3624

7. Touri M., Koteyko N. Using corpus linguistic software in the extraction of news frames: towards a dynamic process of frame analysis in journalistic text. *International Journal of Social Research Methodology*. 2015. Vol.18. No 6. P.601-616. – DOI: 10.1080/ 13645579.2014.929878

8. Strizhak U.P. Sostavlenie tezaurusa kak odin iz putej rasshireniya slovarno-ieroglificheskogo zapasa uchasihhsya // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2009. № 1(3). S. 90-94. – ISSN: 2076-913X – EDN MLKDOJ.

9. Zavorotisheva N.S. Invektivnye oboznacheniya otricatelnyh chert haraktera i asocialnyh modelej povedeniya v ispanskom i amerikanskom lingvikulturnom soobshestve // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Lingvistika. 2008. № 3. S. 69-74. – EDN JKGZLD.

10. McEnery Tony. Swearing in English: Bad Language, Purity and Power from 1586 to the Present. London, UK: Routledge, 2005. 292 p. ISBN 10: 0415258375 ISBN 13: 9780415258371

11. Demidov O.V. Invektivnaya leksika v SMI (na primere politicheskogo zhurnalistskogo diskursa) // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2004. Т. 11. № 1. S. 90-94. – ISSN: 1994-2796 eISSN: 2782-4829 – EDN NXUHTH.

12. Malyarchuk-Proshina U.O. Invektivnaya leksika v SMI (na primere gazety "Vedomosti") // Mezhdunar. nauch. konf., Simferopol, 22–24 apr. 2019 g. / Otv. red. G.Yu. Bogdanovich. – Simferopol: Krymskij federalnyj universitet im. V.I. Vernadskogo, 2019. – S. 40-44. – EDN KHWOJD.

13. Kogan M.S., Popova N.V. Ispolzovanie podhodov korpusnoj lingvistiki dlya izucheniya inoyazychnyh idiom i frazeologizmov v srednej shkole // Inostrannye yazyki v shkole. 2020. № 10. S. 20-28. – ISSN: 0130-6073 – EDN ZOPCKH.

14. Skitina N.A., Polyakova N.V., Shabanova V.P. Obuchenie idiomaticheskimi oborotami na osnove lingvisticheskikh korpusov // Inostrannye yazyki v vysshej shkole. 2018. № 2(45). S. 76-83. – ISSN: 2072-7607 – EDN XVXXKH.

15. Nurgaliev I.R. K voprosu ob obuchenii kollokacijam yaponskogo yazyka na nachalnom urovne // Ekonomicheskie i socialno-gumanitarnye issledovaniya. 2023. № 3(39). S. 209-215. – DOI: 10.24151/2409-1073-2022-3-209-215. – EDN KIGUYD.

16. Strizhak U.P. Epistemologicheskij potencial perevodnyh tekstov (na materiale rusko-yaponskogo paralelnogo korpusa hudozhestvennyh proizvedenij) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2023. T. 16. № 1. S. 93-109. – DOI: 10.55959/MSU2074-6636-22-2023-16-1-93-109. – EDN FVYGWS.

18. Bin Wang. “Chinese Identity” as a Problem. Transtext(e)s Transcultures. 2007. No2. p. 27-32. – ISSN: 1771-2084 eISSN: 2105-2549 – DOI: 10.4000/transtexts.70

18. Kozhemyakina V.A. Politicheskaya korrektnost v sovremennom publichnom diskurse (na materiale russkogo, kitajskogo i anglijskogo yazykov): diss ..kand. filol. nauk/ nauch. ruk. O.A. Leontovich – 5.9.8. – Volgograd, 2024. 191 s.

19. Voronova A.V. Gender kak predmet mezhdisciplinarnogo analiza // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. T. 2., № 2. S. 196-201. – ISSN: 1813-145X – EDN TQJVMZ.

20. Hatoyama S. Yaponsko-russkij, russko-yaponskij slovar sovremennogo slenga i nenormativnoj leksiki. AST: Vostok–Zapad, 2008. 96 s. 978-5-17-048911-4

21. Maynard Senko K. Japanese communication: Language and thought in context. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press. – 2002. 272 p. – ISBN-10: 0824818784 ISBN-13: 978-0824818784

22. Proshina U.M. Ispolzovanie lingvisticheskikh onlajn resursov dlya rassmotreniya lokalnyh i globalnyh sluchaev variativnosti normy v anglijskom yazyke // Socialnye i humanitarnye nauki na Dalnem Vostoke. 2021. T. 18. № 1. S. 62-69. – DOI: 10.31079/1992-2868-2021-18-1-62-69. – EDN FDVESP.

23. Shishmolina E.P. Integrirovannyj kurs na nemeckom yazyke kak sredstvo formirovaniya professionalnoj kompetencii studentov-istorikov // Nauchnyj dialog. 2015. № 12(48). S. 500-509. – ISSN: 2225-756X eISSN: 2227-1295 – EDN VDVMMDT.

Статья поступила в редакцию 09.04.2024. Одобрена 30.06.2024. Принята 26.06.2024.

Received 09.04.2024. Approved 30.06.2024. Accepted 26.06.2024.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Вузовская практика

Higher education
practice

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07

*В. Н. Кругликов***ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ПРИНЦИПОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

КРУГЛИКОВ Виктор Николаевич – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 4906-2947. kruglikov_vn@spbstu.ru

KRUGLIKOV Viktor N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. kruglikov_vn@spbstu.ru

Аннотация. Главным требованием, предъявляемым к преподавателям высшей школы в течение последних десятилетий, стал переход на субъект-субъектные отношения в учебном процессе. Это требование отвечает запросам общества, инновационной экономики, государства и работодателей, нуждающихся в молодых кадрах, обладающих не только набором знаний, но и комплексом так называемых *мягких (soft)* компетенций, инициативных, творческих специалистов. Переход на субъект-субъектные отношения требует от преподавателя использования технологий активной педагогики, в частности, методов активного обучения (МАО). Однако внедрение этих методов, как показывают исследования, тормозится, в первую очередь, нежеланием или неумением преподавательского состава вузов. Еще одним из затруднений выступает слабая проработанность практически значимых подходов и принципов разработки занятий активного типа. Целью представленного исследования стала разработка научно-обоснованного перечня принципов активного обучения имеющих практическую направленность. Исследование включало опрос начинающих преподавателей, анализ разработанных ими методических указаний по проведению занятий с использованием МАО, а также результатов защиты подготовленных работ. В результате был выявлен ряд представлений, сформировавшихся в педагогической среде вследствие глобального доминирования в течение нескольких веков субъект-объектного подхода к обучению. Это позволило сформулировать принципы активного обучения практической направленности, которые могут рассматриваться как опора при разработке занятий с использованием методов активного обучения и в целом практико-ориентированных занятий.

Ключевые слова: АКТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА, ТРАДИЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРИНЦИПЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

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

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

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07

PRACTICE OF APPLYING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ACTIVE LEARNING

Abstract: The main requirement for higher education teachers over the past decades has been the transition to subject-subject relationships in the educational process. This requirement meets the needs of society, the innovative economy, the state and employers who need young personnel having not only a set of knowledge, but also a complex of *soft* competences, to become initiative, creative specialists. The transition to subject-subject relationships requires the teacher to use active pedagogy technologies, in particular, active learning methods (ALM). However, the implementation of these methods, as research shows, is hampered, first of all, by the reluctance or inability of university teaching staff. Another difficulty is poor elaboration of practically significant approaches and principles for developing active-type classes. The purpose of the research was to develop a scientifically based list of principles of active learning with a practical orientation. The study included the survey of the beginning teachers, an analysis of the guidelines they developed for conducting classes using ALM, as well as the results of defending the works prepared by them. As a result, a number of ideas were identified that were formed in the pedagogical environment as a result of the global dominance of the subject-object approach to learning for several centuries. This made it possible to formulate the principles of active learning with a practical orientation, which can be considered as support in the development of classes using active learning methods and, in general, practice-oriented classes.

Keywords: ACTIVE PEDAGOGY, TRADITIONAL PEDAGOGY, ACTIVE LEARNING, INTERACTIVE LEARNING, PRINCIPLES OF ACTIVE LEARNING, ACTIVE LEARNING METHODS, SUBJECT-SUBJECT RELATIONSHIPS, PRACTICE-ORIENTED LEARNING, PROFESSIONAL CULTURE OF A TEACHER

For citation: Kruglikov V. N. Practice of applying psychological and pedagogical principles of active learning. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. P. 97–119. 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, 2024.

Введение. Мировая экономика, набирающая все более высокие темпы развития, все шире и быстрее внедряющая в производство научные достижения, поставила перед образованием сложные задачи по ее обеспечению кадрами нового формата. Традиционная система высшего образования очевидным образом оказалась не способна на быстрый и эффективный ответ. Вследствие чего, специалисты констатируют наличие затяжного кризиса системы образования во всем мире, который пока не преодолен и сроки его преодоления пока не ясны. Что касается инструментов, с помощью которых можно было бы решить эту непростую задачу, то в этом вопросе ясности больше. Можно считать общепризнанным, что главным средством подготовки кадров, которые будут отвечать современным

требованиям, выступает Активная педагогика. Под активной педагогикой мы понимаем совокупность организационных и дидактических аспектов образовательного процесса, реализующих субъект-субъектный подход в образовательной практике. Собственно дидактическая составляющая активной педагогики – это активное обучение (АО), которое отражает теорию и практику использования практико-ориентированных методов обучения, в первую очередь, методов активного обучения (МАО). МАО, в отличие от традиционной педагогики, позволяют развивать у выпускников вузов такие востребованные сегодня работодателями качества, как творческое мышление, инициативность, ответственность, навыки лидерства и командной деятельности и другие, так называемые мягкие компетенции.

Современная парадигма образования, провозгласив переход на субъект-субъектные отношения, тем самым объявила о необходимости перехода к АО. Однако, как отмечают и отечественные, и западные специалисты, провозгласить какие-либо изменения – это еще не значит их осуществить [1]. «Скорость принятия любых изменений будет зависеть не только от того, что это за изменения и как они представлены, но и от того, как они воспринимаются основными заинтересованными сторонами», отмечает N. Aksit [2]. В нашем случае такими сторонами являются в первую очередь преподаватели, а также студенты. На этом настаивает и А. А. Вербицкий [3]: «Подлинными субъектами принятия содержательных решений по основным направлениям реформы образования являются преподаватели вуза, факультета повышения квалификации, учителя школы». Следовательно, важнейшее значение приобретает то, как обе стороны воспринимают АО, пришло ли к ним осознание необходимости перехода на субъект-субъектные отношения и готовы ли они потратить силы и время на то, чтобы изменить себя, свой привычный стиль педагогической и познавательной деятельности. Стала ли активная педагогика частью профессиональной культуры педагогов и педагогического сообщества в целом [4].

Исследователи признают, что сопротивление переменам и мощное влияние образовательной традиции является важнейшим фактором, «самым большим барьером» препятствующим внедрению активного обучения в практику [5; 6; 7; 8]. Переход к АО для многих преподавателей, особенно старшего поколения, труден по ряду причин. В их числе: переполненные аудитории, необходимость переработки всех учебных курсов и отсутствие времени на подготовку, боязнь потери контроля над обучающимися и своей главной роли, пассивность обучающихся [9; 10]. А также отсутствие мотивации, стимулов преодолеть все это у педагогов. Несмотря на наличие научно-обоснованных концепций и подходов, сохраняется пренебрежение и даже полное отрицание педагогики высшей школы, как в среде преподавателей, так и у административного персонала вузов. В числе наиболее

значимых факторов выступают: некомпетентность педагогов [11; 12] и пассивность обучающихся [5]. При этом представляется очевидным, что «меры педагогического знания, в том числе педагогические знания, знание методов преподавания чаще всего влияют на эффективность обучения и часто оказывают даже более сильное влияние, чем предмет знаний» [12]. Следует также признать справедливым широко цитируемую идиому «Качество системы образования не может превышать качество работы учителей», поэтому многие исследователи делают вывод, что подготовка учителей является ключевым фактором успеха во внедрении активного обучения [11].

В процессе подготовки и переподготовки преподавателей, а также обучения студентов-педагогов также имеется ряд затруднений. Одно из затруднений, с которыми сталкиваются преподаватели курсов АО, является недостаточная проработанность теоретических и практических вопросов АО, в частности принципов АО. Очевидно, что главного принципа – субъект-субъектности отношений преподавателя и обучающегося, недостаточно для разработки занятий, когда нужно решать многочисленные вопросы: какой материал выносить на занятие, как организовать его изучение, как вести занятие в целом, как подводить итоги и т. д. Поэтому целью данного исследования стало выявление наиболее значимых принципов разработки и ведения занятий с использованием методов активного обучения.

Обзор литературных источников, в которых рассматриваются различные аспекты АП показывает, что четкого представления о принципах АО пока не сложилось. Зарубежные авторы на основе результатов исследований выделяют только его отдельные особенности. В частности Niemi [13], а также Zion и Slezak [14] отмечают, что АО часто называют самомотивированным, регулируемым, независимым, ответственным и рефлексивным. Бонвелл и Эйсон указывают на некоторые стратегии содействия активному обучению в классе: студенты не только слушают; меньше упор делается на передачу информации и больше на развитие навыков; студенты вовлечены в мышление высшего порядка [анализ, синтез и оценка]; студенты участвуют в деятельности [например, читать, обсуждать и писать]; и больше внимания уделяется исследованию своих собственных взглядов и ценностей [5]. Machemer и Crawford [15] считают работу в группе важным опытом АО.

Отечественные авторы наиболее часто в качестве принципов АО называют активность всех присутствующих на занятии, высокую мотивированность, диалогичность и рефлексивность. Так А. И. Жук, Н. Н. Кошель [16] отмечают следующие особенности активных форм и методов обучения: вынужденную активность мышления обучающихся; обеспечение постоянной вовлеченности обучаемых в учебный процесс; взаимодействие обучающихся и преподавателя в процессе диалоговой и полилоговой формы организации учебного процесса; проявление рефлексивной самоорганизации деятельности педагога и

обучаемых в учебной коммуникации». Более широкий перечень признаков предлагают белорусские специалисты Четет и Захарова [17]. Они к существенным признакам активных методов обучения относят: проблемность; соответствие учебно-познавательной деятельности характеру реальной (социальной, профессиональной) жизнедеятельности; взаимообучение и многонаправленную коммуникацию; высокий уровень мотивации обучающихся; творческий, продуктивный характер учебно-познавательной деятельности обучающихся; индивидуализацию и направленность на формирование коммуникативных и социально-профессиональных компетенций.

Все приведенные перечни могут быть подвергнуты обоснованной критике, поскольку в них наблюдается совмещение принципов АО с общедидактическими принципами, которые не отражают специфики АО. А также то, что принципы рассматриваются с результирующей позиции, то есть отражают результат полученный по итогам успешного занятия. В частности Колокольникова [18] приводит 13 принципов АО, предложенные А. А. Балаевым, который назвал их специфическими, но при этом включил в них: соответствие равновесия между содержанием обучения и методом; соответствие содержания и методов целям обучения, экономии времени и др., которые относятся к общедидактическим. А также такие принципы традиционной педагогики как: входного и выходного контроля. Многими авторами приводится перечень принципов, включающий принципы: индивидуализации, гибкости, элективности, сотрудничества [19], которые относятся к общей организации образовательного процесса [20].

С другой стороны, многие авторы справедливо обращают внимание на тот факт, что АО требует от преподавателя смены позиции главного действующего лица на занятии на роль модератора, организатора учебного процесса.

Наиболее последовательно, по нашему мнению, к выявлению «психолого-педагогических принципов активизации обучения» подошел А. А. Вербицкий [21]. Он выделил следующие принципы:

- имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства – основы методов активного обучения;

- игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, как необходимое условие учебной игры, несущей в себе обучающие функции;

- совместной деятельности, как основы всей игровой деятельности;

- диалогического общения. В диалоге порождается процесс мышления, только диалог способен породить поистине творческую работу.

- двуплановости, постановка перед обучающимся двоякого рода целей, отражающих реальный и игровой контексты в учебной деятельности.

- проблемности содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой деятельности.

Анализ предложенных принципов показывает, что они также не в полной мере отвечают современному состоянию теории и практики АО. Данные принципы были разработаны на основе опыта применения деловых игр в системе повышения квалификации и переподготовки руководящих кадров в 70–90-х годах XX века. Сегодня диапазон применения активного обучения значительно расширился, а применяемых методик стало во много раз больше. Если проанализировать представленный перечень по пунктам, то можно сделать следующие замечания.

Первый принцип – имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства, ограничивает применение активного обучения только производственной ситуацией, в то время как на практике методы АО используются шире. В арсенале современного преподавателя есть методы, направленные на освоение научно-теоретических вопросов, разработки конкретных документов и проектов из любой научной области, проведение научных исследований, не связанных с производством, тренинговые методики и др.

Принцип игрового моделирования также не охватывает всей палитры существующих методов АО и их назначения. В частности, такие методы АО как проектный метод, метод мозгового штурма, кейс-метод в своей основе не являются игровыми. Хотя они и могут быть преобразованы в игровые, например, с использованием технологий геймификации.

Не в полной мере соответствует реалиям и третий принцип – совместной деятельности. Достаточно упомянуть самостоятельную деятельность обучающихся, которая, безусловно, отвечает методологии активного обучения, но обычно не относится к групповой или совместной.

Сохраняется сегодня также значимость принципа диалогического общения, который в современном прочтении трактуется как интерактивность.

Принцип двуплановости безусловно играет важную роль, в первую очередь, в контексте использования игровых методов. Только четкое осознание игровых и дидактических целей обучающих игр выводит их из категории развлекательных в категорию наиболее эффективных обучающих технологий. В тоже время следует отметить, что любое игровое занятие носит многоплановый, многоцелевой характер, а особенностью игровых методик является актуализация всех аспектов игры вне зависимости от ориентиров, поставленных педагогом. Что ставит перед преподавателем, проводящим игровое занятие, сложную задачу учета этой многоплановости.

Значение принципа проблемности, как необходимого условия активизации учебно-познавательной, в первую очередь мыслительной деятельности обучающихся, сегодня не оспаривается. Но привязка принципа к «содержанию имитационной модели и процессу ее развертывания в игровой деятельности» ограничивает сферу его применения. Она не учитывает

использование тех методов активного обучения, в которых отсутствует модель профессиональной деятельности, например, при изучении общетеоретических вопросов. Или тех, где используется модель, которая не носит строго профессионального содержания.

В целом обзор литературных источников свидетельствует о том, что не все авторы имеют четкое представление о том, в чем заключаются особенности АО и чем оно отличается от традиционного, субъект-объектного. Ни один из представленных вариантов принципов АО нельзя считать полным, исчерпывающе обоснованным и актуальным. Кроме того, все они носят общетеоретический, субъективный характер и мало что дают в свете практического использования при разработке занятий с использованием методов АО.

Исходя из приведенного анализа, были сформулированы задачи исследования, которые заключаются в разработке научно-обоснованного и практикоориентированного перечня принципов АО.

Метод. Наиболее показательные примеры несоответствия требований активной педагогики и реальной практики образовательной деятельности преподавателей вузов можно найти в методических указаниях по проведению различных занятий. Поэтому в целях исследования нами были проанализированы работы, подготовленные начинающими преподавателями – аспирантами второго года обучения Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Аспиранты разрабатывали методические указания по проведению занятий с использованием игровых методов активного обучения (далее – методические указания) по тематике, соответствующей их профилю научно-педагогической деятельности, в виде отчетной работы по курсу «Методика преподавания специальных дисциплин» аспирантской подготовки. В рамках данного курса слушатели предварительно были ознакомлены с основами активного обучения, а разработку методических указаний курировали опытные преподаватели – руководители диссертационных исследований аспирантов. Таким образом, в работах нашли отражение не только взгляды начинающих преподавателей, но и взгляды их опытных наставников. Практически все преподаватели естественнонаучных и технических дисциплин, особенно старшего поколения, как известно, не имеют профессионального педагогического образования и часто скептически относятся к педагогике высшей школы в целом и методам АО в частности. Некоторые даже принципиально отрицают необходимость их использования [22, 23]. Поэтому наблюдалось столкновение взглядов консервативного, но опытного старшего поколения и молодых неопытных преподавателей, вынужденных в рамках поставленной учебной задачи разрабатывать занятия с использованием

этих методов. Предварительно отметим, что по результатам проведенных разными авторами опросов, большинство преподавателей вузов все-таки признает эффективность методов АО. По данным Авакян [24]: среди аспирантов – 41%, среди опытных преподавателей – 62 – 95%. Однако, данный результат свидетельствует только о признании эффективности, как установленного факта, и может рассматриваться, как желание респондентов дать нормативно правильный ответ, но не свидетельствует об убежденности педагогов в необходимости использования методов АО. По другим данным преподаватели весьма осторожно, относятся к применению методов АО. «Более половины (57.7%) считают, что лишь небольшая часть занятий должна быть в инновационных формах, а основная – в традиционных. Чуть более трети (37.9%) полагают, что сегодня уже большая часть занятий должна идти в активных и интерактивных формах. При этом только менее 5% опрошенных придерживаются крайних мнений, что все занятия нужно проводить в инновационных формах или их не нужно внедрять вовсе» [23]. Оценивая полученные исследователями результаты, следует также учитывать сложившиеся в исследуемых коллективах преподавателей традициях и учитывать наличие других мнений.

В ходе нашего исследования было проанализировано более 900 работ аспирантов во всем спектре научных направлений политехнического университета, представленных за период 2016-2022 годов. Дополнительно в 2023 году, в преддверии обучения по курсу «Методика преподавания специальных дисциплин», был проведен опрос аспирантов с целью выяснения их отношения к АО, понимания назначения и его принципиальных отличий, знания терминологии. В опросе приняли участие 82 аспиранта.

Основные результаты. Проведенный опрос показал, что аспиранты в целом объективно оценивают свои знания в области АО. 97% респондентов отметили, что методами активного обучения не владеют, в том числе: «не знают» (31%), «знают поверхностно» (56%) или «только по названию» (10%). Соответственно, в своей педагогической деятельности эти методы «не применяют» (35%) или «применяют редко» (28%), хотя и «стараются применять чаще» (28%). Показательны в связи с этим ответы на вопрос, «какие из методов АО можно отнести к *обучающим играм?*». К их числу респондентами были отнесены: КВН (17%), Конкурсы эрудитов (26%), Кроссворды (35%), Викторины (47%) – методы, которые по существу являются контрольными, а не обучающими. Обучающая игра предполагает самостоятельное овладение учениками изучаемым материалом в ходе игровой деятельности, что в приведенных методах не предполагается. Также были выбраны такие методы как Метод проектов (36%) и Мозговой

штурм (48%), хотя их нельзя отнести к игровым, если конечно не использовать дополнительно инструментарий геймификации.

По нашему мнению, результаты опроса свидетельствуют о том, что начинающие преподаватели рассматривают игровые методы АО в первую очередь как развлекательные и не акцентируют свое внимание на обучающем аспекте. Кроме того они плохо знают специфику и целевое назначение тех или иных методов АО. Тем не менее, стараются использовать в своей практике. В качестве дополнительного комментария, следует отметить, что некорректное использование некоторых терминов и методов АО носит массовый характер. В литературе можно найти множество работ, в которых терминологически *Мозговым штурмом* называют любое групповое или командное обсуждение, в том числе с обсуждением, критикой и оценкой выдвигаемых идей, *Деловой игрой* – практически любое игровое занятие, *Кейсом* – любую задачу.

Анализ методических работ начнем с принципа, который большинство специалистов отмечают в качестве основного признака АО: *активность студентов и участие в работе всех присутствующих на занятии*. Авторы не раскрывают его, но проблема обеспечения «активности всех на занятии» так заботит разработчиков, что в рассмотренных нами методических указаниях они стремились отразить это и вводили в систему оценивания работы обучающихся на занятии позицию «активность». Критерием обычно выступает субъективная оценка преподавателем видимой, моторной активности обучающегося, выражающейся в интенсивности участия в дискуссии, оппонировании, выдвижении гипотез, формулировании большого числа вопросов и т.п. Ради обеспечения такой активизации преподаватели не редко прибегают к принуждению студентов, заставляя их придумывать вопросы, выступать с критикой, вне зависимости от понимания ими рассматриваемых явлений, наличия и желания задавать вопросы. Требование задавать определенное количество вопросов выдвигается в качестве условия получения положительной оценки по итогам занятия.

Предоставленной возможностью проявления активности обычно пользуются наиболее склонные к этому студенты. Вдумчивые студенты часто не столь активны. Вербализация требований проявления активности носит массовый характер, но не соответствует принципам АО, поскольку характер, темперамент, текущее состояние и индивидуальный стиль учебной деятельности обучающегося при этом не учитываются, а сама активность не является гарантией эффективности освоения обсуждаемого учебного материала. Результаты опроса, показали, что начинающие преподаватели плохо осознают роль активности в игровом обучении. Только 17% опрошенных указали на то, что главным при активном

обучении является *достижение дидактических целей*. В то время как на приоритетную важность *формальной активности* участников и *участия всех присутствующих* указали 32% опрошенных. При ответе на вопрос, что главное в игровом обучении, *активность* указали 40%, а *достижение целей занятия* только 15%. На представление большинством преподавателей (60.2%) активности обучающихся как главном признаке и достоинстве МАО указывают и другие исследователи [23].

Поскольку интенсивность собственно мыслительной деятельности, направленной на освоение учебного материала, не имеет непосредственной связи с моторной активностью, при таком подходе она оказывается неоцененной. Целью такого занятия, становится не достижение дидактических целей, а организация некоторого мероприятия ради проявления активности как таковой. Занятие теряет эффективность и становится не обучающим, а развлекательным, еще раз подтверждая тот факт, что многие и не только молодые преподаватели понимают игровое АО как развлечение.

Еще одним показательным примером слабого знания преподавателями основ АО и педагогики в целом могут служить ситуации, когда разработчики занятий пытаются каким-то образом ввести в учебный процесс элементы активизации. При этом не редко, видимо как дань тематике подготовки по изучаемому курсу, используется не только педагогический, но и психологический инструментарий – элементы тренинга, психологические тесты и опросники. Назначение применяемых приемов, методов и процедур им чаще всего неизвестно, непонятно, но технологии кажутся простыми. Отсутствует понимание глубинной сущности применяемых методов. Единичное, вне тренинга, применение тренинговых упражнений и игр чаще всего не имеет никакого ни дидактического, ни психологического значения и оказывается бесполезной тратой учебного времени. Конечно, используемые опросники, предлагаемые после занятий, могут быть применены для выяснения того, как понравилось занятие, какие плюсы студенты видят в АО, но их применение никак не отвечает целям занятия, и уместно только в рамках специализированных курсов психологии и педагогики, поскольку психологический инструментарий требует профессиональных знаний и навыков, как при проведении, так и при анализе полученных результатов.

На основе приведенных данных можно вывести первые принципы АО, которые в определенной степени можно отнести к общедидактическим, но их выделение представляется необходимым в контексте субъект-субъектной парадигмы и наличия указанных ошибок при разработке занятий:

Активное обучение направлено на приоритетное достижение дидактических целей, игровые цели носят подчиненный характер. Игра

используется для мотивации учебно-познавательной деятельности, а не для развлечения или отдыха.

Активность обучающихся порождается невербальными организационными средствами и должна быть направлена на освоение учебного материала, а не на демонстрацию моторной активности.

Стремление начинающих преподавателей оценивать моторную активность обучающихся на занятии не имеет практического смысла и может использоваться только в качестве сопутствующего поощрения. Важно чтобы имела место учебно-познавательная, активность, которую можно оценить только по результату работы обучающихся на занятии: принятых решений, разработок, выдвинутых идей. При этом оценивать результативность учебной работы по итогам занятий можно по-разному. Многие преподаватели, используя групповые формы, при этом традиционно стремятся оценить работу каждого студента индивидуально, прибегая к оценке различных форм проявления активности, или тестированию. При этом не учитывается, что индивидуальное оценивание носит разрушающий характер в отношении к групповой, командной работе. Оно снижает эффективность группового взаимодействия, ставя участников в условия, которые подталкивают к тому, чтобы игнорировать командный результат в пользу личного. Активная педагогика не преследует цель обязательно оценить работу каждого, поскольку это идет в ущерб приобретению навыков командной деятельности. Индивидуальная оценка деятельности допустима только как вклад в общегрупповую работу, в групповую оценку.

Индивидуальное тестирование тоже не дает желаемого результата, поскольку ориентировано на оценку знаний, в то время как занятия, проводимые с использованием методов активного обучения, ориентированы, в первую очередь, на понимание процессов и явлений и развитие мягких компетенций. Выглядит парадоксально, но следует признать, что понимание этого тезиса присутствует, почти что, у каждого второго молодого преподавателя. 45% респондентов высказались за то, что преподаватель должен *добиваться глубокого осознания темы, а оценивать не обязательно*. Но при этом на практике авторы поступают прямо противоположно. Давление традиций в этом случае, видимо, оказывается сильнее внутренних убеждений, а также свидетельствует об отсутствии реального понимания роли и значения АО.

Необходимым и чрезвычайно важным этапом групповых занятий выступает итоговое обсуждение – рефлексия принятых обучающимися решений, предложений и выводов. Гадамер [25], называл подобные обсуждения языковыми играми и считал, что «Языковые игры и были ведь тем, в чем мы, студентия, возвышались до понимания мира». «Значение и

истина произведений искусства, текстов прошлого, традиции реализуются только в процессе понимания, которого мы достигаем лишь становясь непосредственными участниками «языковой игры» [26]. Но даже среди преподавателей гуманитарных дисциплин языковые игры (дискуссии, дебаты, обсуждения) использует только половина преподавателей [27].

Рефлексия, проводимая в конце занятий интерактивного типа, решает комплекс задач и выступает: как заключительный этап формирования у студентов представлений и понятий; как средство коррекции ошибочных суждений; как способ оценки принятых решений, а также как средство оценки эффективности занятия и мотивации самосовершенствования участников. Рефлексию следует считать необходимым и чрезвычайно важным элементом любого практико-ориентированного занятия. В рассмотренных методических указаниях этому элементу занятия обычно отводится недостаточно времени, либо он вовсе исключается. Вместо этого предполагается выступление преподавателя с экспертизой принятых решений или просто проводится оценивание без комментариев.

На основе сказанного сформулируем следующие принципы АО:

Методы активного обучения предполагают создание условий для проявления обучающимися инициативы, для формирования и реализации индивидуального стиля творческой и познавательной деятельности. Поэтому деятельность обучающихся в ходе занятия должна оцениваться по ее результатам.

Интерактивность хода занятий и рефлексивность подведения итогов. Подведение итогов, обсуждение принятых решений, рефлексия выступают отдельным самостоятельным этапом занятия, время которого регулируется не столько регламентом, сколько тем, как быстро участники придут к пониманию рассматриваемых явлений.

Использование игровой системы оценивания в целях мотивирования учебно-познавательной деятельности, отказ от сугубо индивидуального оценивания в условиях командных игр.

Обучение не ради отметки в журнале, а ради понимания, развития, осознания. Субъект-субъектная парадигма не предусматривает целью обучения поставить отметку в журнал. Цель АП – развитие обучающихся, поэтому важно дать экспертную оценку работе обучающихся, поддержать их и мотивировать на дальнейшую работу по освоению учебного материала, на проявление инициативы и творчества.

Естественным условием диалоговой организации учебного занятия служит способ подачи учебного материала и его содержание. При ориентации на готовые знания (субъект-объектный подход), необходимость обсуждения отпадает, делается акцент на запоминание, а понимания, осознания пытаются добиться посредством вербальных

требований. При АО учебный материал подается в соответствии с принципами проблемности, проблемного обучения. «Проблемность как принцип обучения не только требует (именно – требует) особым образом организовать содержание усваиваемых знаний, но и диктует особую методику его усвоения – через мыслительные действия обучаемого по поиску этого содержания» [28]. Не следует также забывать, что студенты приходят в вуз для того, чтобы осваивать профессию, а не просто изучать какие-то дисциплины и приобретать какие-то знания, которые по мнению кого-либо могут им понадобиться в будущем. Критичность, осознанность и мотивированность освоения материала студентами напрямую зависит от того понимают студенты или не понимают того, где и как они будут использовать предлагаемый для изучения материал. Осознанность будет выше, если преподаватель при его подготовке ориентируется на принципы контекстного обучения [29], то есть, когда занятия проходят в контексте реальной профессиональной деятельности и направлены на решение соответствующих этой деятельности проблем.

Проведенный опрос выявил положительную тенденцию, свидетельствующую о постепенном распространении идей активной педагогики. Тезис о *необходимости наращивания объемов информации* выносимой на занятие, что характерно для традиционного обучения, не получил поддержки у молодых преподавателей (1%). Очевидно, что в среде преподавателей приходит осознание того, что в современном мире, когда количество профессионально значимой информации нарастает в геометрической прогрессии, научить всему невозможно. Поэтому аспиранты в своей педагогической деятельности ориентируются на другие цели обучения: *понимание студентами ключевых проблем – 52%, развитие кругозора по рассматриваемой теме – 36%*, в меньшей степени на *изучение базовых основ – 22%*. Реализация этих целей, безусловно, требует более внимательного подхода к отбору учебного материала, выносимого на занятие.

Исходя из этого, можно считать, что в педагогической культуре вуза набирают сторонников такие принципы АО:

Лучше меньше, да лучше. Ориентация на понимание, применение, развитие. Важно не количество знаний, которые запомнил обучающийся, а глубина понимания проблемности важнейших аспектов профессиональной деятельности, умение приобретать необходимые знания и применять их для решения практических задач.

Реализация принципов проблемного и контекстного обучения, как необходимое условие развития критического и творческого мышления обучающихся, повышения уровня осознанности обучения, актуализации как учебной, так и профессиональной мотивации.

Переход на принципы АО в реальной образовательной практике весьма затруднен по ряду причин, одной из главных выступает необходимость ломки устоявшихся столетиями традиционных подходов. Одним из таких подходов является последовательность диады: теория – практика или лекции – практические занятия. Традиционные, информационные по своей сути, лекции в эпоху цифровизации очевидным образом теряют свою актуальность. Сегодня можно считать общепризнанным и эмпирически доказанным факт низкой эффективности лекций, самой низкой из всех существующих методов обучения. [30; 31; 32]. На лекции основной задачей студента является понимание и запоминание информации. Но в связи с особенностями работы мозговых структур человек успешно запоминает только ту информацию, которую он в последствие может использовать, то есть ту, которая носит персонифицированный характер. Это является серьезной помехой для запоминания лекционного материала в условиях, когда у слушателя нет четкого представления об условиях ее применения, отсутствует профессиональная идентичность с соответствующей деятельностью. В условиях традиционного обучения формирование профессиональной идентичности происходит стихийно и не всегда заканчивается на момент окончания учебы в вузе [33]. Иными словами, когда слушатель не имеет опыта работы и у него не сложилось ощущение себя как специалиста, учебный материал воспринимается им отвлеченно, как не имеющий для него конкретного значения. Практика показывает, что эффективность лекции достаточно высока при ее использовании в рамках курсов повышения квалификации. Когда слушают лекцию люди, имеющие опыт соответствующей деятельности, новые знания хорошо «ложатся» на внутреннее представление слушателей о том, где и как они могут эти знания использовать. Процесс обучения приобретает осознанность. То есть для обучения важен опыт слушателя. Студенты такого опыта лишены, поэтому и знания, которые дает лекция не становятся для них персонифицированными. Для того чтобы добиться усвоения материала, традиционная педагогика тратит много времени на заучивание, повторение, закрепление изученного. Вследствие устоявшихся традиций как опытные, так и молодые педагоги категорически не понимают, как можно проводить практические занятия, если не был «прочитан» и «изучен» теоретический материал на лекции. Поэтому перед началом практических занятий они считают необходимым осуществлять так называемую *актуализацию знаний*. В нашем опросе на ее необходимость указали 84% аспирантов, на *необходимость контроля знаний* перед практикой – 30%. Очевидно, что прибегая к «актуализации знаний» преподаватели тем самым признают низкую эффективность традиционных

лекций и слабость самостоятельной теоретической подготовки обучающихся к практическим занятиям. Но принимаемые ими дополнительные меры также нужного результата не дают.

Для того чтобы учебная информация усваивалась, процесс усвоения должен происходить осознанно, а этого можно достичь только тогда, когда у студента есть представление о рассматриваемой деятельности, то есть когда у него есть личный опыт этой деятельности. Приобретение такого опыта предусмотрено программами обучения в их практической части. Но поскольку неукоснительно соблюдается традиция: сначала теория, а потом практика, они этот опыт получают потом, когда теория уже «пройдена», но не осознана и уже во многом забыта. Можно ли сделать наоборот – начинать с практики, а потом давать теорию? Безусловно, можно, и многие преподаватели, сторонники активной педагогики, так и поступают. Более того, в условиях, когда традиционные лекции постепенно вытесняются лекциями интерактивного типа, правомерно поставить принципиальный вопрос о необходимости деления занятий на теоретические и практические. Экспириентивные методы изучения теории, позволяющие осваивать теоретические аспекты в ходе практических занятий, известны. Они в полной мере отвечают требованиям АО и могут быть освоены любым преподавателем [34]. Трудности, связанные с отказом от такого деления, очевидны: необходимость ограничения численности обучающихся на всех занятиях до 20–25 чел. и, соответственно, отказ от использования больших аудиторий для чтения традиционных лекций; пересмотр программ обучения; расширение свобод преподавателя в вопросах творческой, ситуативной коррекции учебных планов и хода занятий; психологическая неготовность большинства преподавателей и др. В настоящее время такой переход в государственной системе образования, ввиду его консерватизма, высокой степени формализованности и масштабности, недостаточного финансирования, маловероятен, но он уже имеет место в коммерческом образовании, где выступает одним из конкурентных преимуществ. Хотелось бы надеяться, что в недалеком будущем он станет реальностью повсеместно, поскольку соответствует субъект-субъектному подходу к обучению.

Если обучение начинается с практики, то при этом квазипрофессиональная деятельность студентов носит преимущественно концептуальный характер. Студенты, ввиду отсутствия опыта и знаний, решают профессионально-ориентированные задачи почти что «по наитию». Совершают ошибки, приобретают как позитивный, так и негативный опыт. Рожденные, добытые, нажитые в ходе проб и ошибок знания и начальный опыт решения профессиональных задач приобретают персонифицированный характер и порождают естественные вопросы о том, «а как надо делать

правильно?», «а как сделать лучше?», «в чем я ошибся?» и порождают соответствующий интерес к теоретическому материалу. Все это означает, что идет процесс профессиональной идентификации студентов, который возможен только в ходе самостоятельной деятельности. Преподаватель при этом меняет свою роль и становится модератором – организатором познавательной деятельности, консультантом, предоставляющим нужную для принятия решения информацию и экспертом, оценивающим проделанную студентами работу.

Отсюда можно вывести следующие принципы АО:

Первичность практико-ориентированного обучения. Обучение – это процесс приобретения и осмысления собственного опыта, начиная с практических проб преподаватель способствует формированию профессиональной идентичности и создает условия для осознания значимости рекомендаций и решений.

Эмпириентивный подход к изучению теории может рассматриваться как основа АО (субъект-субъектного подхода).

Роли преподавателя при АО: модератор, консультант, эксперт. Преподаватель не излагает материал, а организует процесс его поиска и освоения, консультирует, руководит рефлексией и дает экспертную оценку принятых решений.

Отличительной особенностью методических указаний по проведению занятий активного типа, в том числе традиционных практико-ориентированных занятий, разработанных аспирантами, является акцент на раскрытие содержательной стороны. Такие организационные вопросы как проведение разминки, формирование и переформирование в случае необходимости команд, организация обсуждения (в виде дискуссии, дебатов, рефлексии), взаимного рецензирования, взаимного оценивания, как правило, остаются без внимания и описываются одним предложением типа: «провожаю дискуссию» или «формирую команды». Несмотря на признание роли преподавателя, как организатора, модератора в ходе АО, начинающие преподаватели не продумывают эти аспекты занятия, не придают им значения и, в силу отсутствия опыта, не могут правильно рассчитать время проведения каждой процедуры. В итоге провести запланированное занятие по разработанным указаниям часто оказывается невозможно. Страдают от этого итоговые процедуры (рефлексия), которые преподавателю либо приходится сильно сокращать, либо вообще от них отказываться, тем самым значительно снижая эффективность занятия. Главная проблема при этом связана с непредсказуемостью хода занятия. Активная, творческая работа обучающихся с трудом поддается регламентации. На непредсказуемость, как признак методов АО, указывала М. М. Бирштейн – автор первой в мире деловой игры (1932 г.). По ее

мнению «Именно непредсказуемость деловой игры делает ее специфической формой познавательной деятельности» [35]. В связи с этим от преподавателя требуется внимательно следить за ходом такого занятия, умело управлять им, иметь навык педагогической импровизации.

Опытные преподаватели, использующие методы АО, всегда готовятся к тому, что занятие может протекать либо быстрее запланированного времени (если численность студентов мала или они не мотивированы), либо медленнее (при большой численности и высокой мотивации) и готовы предпринять необходимые шаги, чтобы уложиться в регламент. Начинающие преподаватели и преподаватели, сторонники традиционного обучения, во избежание подобной проблемы, при проведении практических занятий прибегают к использованию алгоритмизации действий студентов. Это можно трактовать как отказ от АО, превращение занятий, потенциально относящихся к АО в категорию репродуктивных, субъект-объектных. На таких занятиях студенты получают подробные, пошаговые инструкции, в которых четко указано, что и как нужно делать. Очевидно, что инициатива и творчество студентов при этом исключаются. Вся творческую часть работы преподаватель делает сам. Это позволяет ему точно рассчитать время, необходимое для проведения занятия и получения конечного результата. Причем необходимость получения результата рассматривается как приоритетная. Стремясь уложиться в отведенное время и выполнить программу занятия полностью, преподаватель снижает эффективность занятия, поскольку студент может выполнить задание ни о чем, не задумываясь, механически. В приоритете оказываются формальные аспекты образовательного процесса – выполнить программу, поставить отметки. А требуемый сегодня педагогический результат – развитие обучающихся, приобретение профессиональных компетенций, остается не достижимым.

При обсуждении современных подходов к совершенствованию обучения в высшей школе, большое внимание обращается на вопросы воспитания и формирования личностных компетенций. В рамках традиционного обучения формирование личностных компетенций в принципе сильно затруднено или даже невозможно, в целях воспитания прибегают к малоэффективным вербальным средствам. АО, напротив, способствует их формированию и развитию. Особенно таких компетенций, как командная работа и лидерство, коммуникативные навыки, различные формы диалогового общения, творческая работа, инициатива и ответственность. Активность студентов на занятиях позволяет также решать и воспитательные задачи. Осознавая необходимость этого, некоторые начинающие преподаватели пытаются формализовать этот процесс. Они предлагают, например, в начале занятия разрабатывать правила поведения, ведения дискуссии и т.п. Представляется, что такой

подход в ряде случаев возможен. Но с другой стороны, необходимо осознавать, что правила нравственного поведения необходимо соблюдать всегда, и на любом занятии, и в повседневной жизни. При использовании методов АО создается среда, которая позволяет и требует от преподавателя вне зависимости от целей конкретного занятия и наличия прописанных правил поведения, осуществлять воспитательное воздействие.

Поэтому к принципам АО можно отнести:

Непредсказуемость хода занятия, требующая от преподавателя навыков педагогической импровизации.

Особая значимость организационных вопросов, диктуемая непредсказуемостью хода занятий.

Формирование и использование среды, способствующей развитию личностных компетенций и позволяющей оказывать воспитательное воздействие.

Таким образом, на основе анализа практики применения методов активного обучения, по нашему мнению, представляется возможным сформулировать принципы активного обучения, которые в краткой формулировке составляют следующий перечень:

- обязательный приоритет дидактических целей над игровыми или организационными;
- активность обучающихся, порождаемая невербальными организационными средствами, и направленная на освоение учебного материала;
- создание условий для проявления инициативы, для формирования и реализации индивидуального стиля самостоятельной и групповой творческой и познавательной деятельности обучающихся;
- лучше меньше, да лучше. Снижение объемов информации в целях глубины ее изучения, понимания, осознания, применения;
- подача учебного материала на основе принципов проблемности и контекстного обучения;
- экспириентивный подход к изучению теории, первичность и приоритет практики перед теорией;
- интерактивность и рефлексивность занятий;
- особая роль планирования и организации занятия, в ходе которого преподаватель находится в роли: модератора, консультанта, эксперта;
- обучение не ради отметки в журнале, а ради понимания, осознания, развития, использование систем оценивания в целях мотивирования учебно-познавательной деятельности;
- формирование образовательной среды, способствующей развитию личностных компетенций и позволяющей оказывать воспитательное воздействие.

Заключение. Следует отметить, что консервативность взглядов профессорско-преподавательского состава вузов пока что весьма высока. В ходе занятий в рамках курсов повышения квалификации, посвященных изучению методов АО, преподаватели курсов не редко встречаются с жестким противодействием, нежеланием слушателей принимать во внимание требования новых подходов к обучению, с категоричным отрицанием необходимости внедрять методы АО в практику своей деятельности [27]. Удивляет позиция начинающих преподавателей, которые хотя и не имеют многолетнего опыта и находятся в начале своей педагогической деятельности, тем не менее, во многом занимают ту же консервативную позицию, что и их старшие коллеги. В этих условиях приведенный анализ методических разработок, по нашему мнению, достаточно ярко высветил те аспекты АО, которые пока плохо осознаются и еще хуже реализуются на практике. Когда существует понимание необходимости применения АО, но процесс затрудняется консервативностью и низким уровнем педагогической подготовки профессорско-педагогического состава вузов, конкретизация принципов разработки и проведения занятий активного типа представляется значимой, как с научной, так и в большей степени с практической точки зрения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Aksit F., Niemi H., Nevgi A.** Why is active learning so difficult to implement: The Turkish case. *Australian Journal of Teacher Education*. 2016. Vol. 41. No 4. Pp. 94-109. – ISSN: 0313-5373 – DOI: 0.14221/ajte.2016v41n4.6.
2. **Aksit N.** Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*. 2007. Vol. 27. No 2. Pp. 129-137. – ISSN: 0738-0593eISSN: 1873-4871– DOI: 10.1016/j.ijedudev.2006.07.011.
3. **Вербицкий А.А.** Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13-20. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459 – EDN RZPTWB.
4. **Bates R., Townsend T.** The Future of Teacher Education: Challenges and Opportunities /Townsend, T. & Bates, R. (Eds.)/Handbook of Teacher Education: Globalization, standards and professionalism in times of change. P.O. Box 17, 2007, 3300 AA Dordrecht, the Netherlands. ISBN-13: 9781402047725/ISBN-10: 140204772X.
5. **Charles C. Bonwell, James A. Eison.** Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports No 1. Washington DC: School of Education and Human Development. – ISBN: 1878380087, 9781878380081. – 121p.
6. **Gary M. Grossman, Margaret K. Sand.** Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*. 2008. Vol. 28. No 1. Pp.70-80. – ISSN: 0738-0593eISSN: 1873-4871– DOI: 10.1016/j.ijedudev.2007.07.005.
7. **Pellert Ada.** Organisational Development and Promoting Change: the Deeper Dimensions of the Bologna Process. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*, 2009, Pp.1-20.
8. **Pundak D., Rozner S.** Empowering engineering college staff to adopt active learning methods. *Journal of Science Education and Technology*. 2008. Vol.17. No 2. Pp. 152-163. – DOI: 10.1007/s10956-007-9057-3.

9. Heise B., Hymes D. The Course Council: An Example of Student-Centered Learning. *Journal of Nursing Education*. 2010. Vol.49. No 6. Pp. 343–345. – DOI: 10.3928/01484834-20100115-04.

10. Yilmaz K. Democracy through Learner-Centered Education: A Turkish Perspective. *International Review of Education*. 2009. Vol. 55. No 1. Pp. 21-37. – ISSN: 0020-8566eISSN: 1573-0638 – DOI: 10.1007/s11159-008-9112-1.

11. Судейская А. Что такое активное обучение и насколько оно эффективно. 2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-aktivnoe-obuchenie-i-naskolko-ono-effektivno/?ysclid=lkyxweoyz0283730506> (дата обращения: 12.02.2024).

12. Darling-Hammond L. How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*. 2000. Vol. 51. No 3. Pp. 166-173. – DOI: 10.1177/0022487100051003002. – EDN JOCBYJ.

13. Niemi H. Active learning– a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*. 2002. Vol.18. No 7. Pp. 763–780. – ISSN: 0742-051X– DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00042-2.

14. Zion M., Slezak M. It takes two to tango: In dynamic inquiry, the self-directed student acts in association with the facilitating teacher. *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21. No 7. Pp. 875 – 894. – ISSN: 0742-051X– DOI: 10.1016/j.tate.2005.05.016

15. Machemer P.L., Crawford P. Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom. *Active Learning in Higher Education*. 2007. Vol. 8. No1. Pp. 9-30. – DOI: 10.1177/1469787407074008.

16. Жук А.И., Кошель Н.Н. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. – Минск : Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1994. – 96 с. – ISBN 985-6038-07-3. – EDN ZTGAIX.

17. Чечет В.В., Захарова С.Н. Активные методы обучения в педагогическом образовании : уч.-метод. пособие. – Минск : Белорусский государственный университет, 2015. – 127 с. – ISBN 978-985-566-222-9. – EDN CQPDGC.

18. Колокольникова З.У., Митросенко С.В. Технологии активного обучения: уч. пособие. – Красноярск-Лесосибирск : Сибирский федеральный университет, 2015. – 179 с. – ISBN 978-5-7638-3340-9. – EDN YJFQEQ.

19. Степанян Л.У. Активные методы обучения как способ повышения эффективности образовательного процесса. [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--d1abbusdciv.xn--plai/степанян-л-у-методы-обучения/?ysclid=lto4cvxfw934237844> (дата обращения 16.03.2024).

20. Кругликов В.Н., Оленникова М.В. Интерактивные образовательные технологии : учебник и практикум. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 353 с. – ISBN 978-5-534-02930-7. – EDN ZSXLLV.

21. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991, –ISBN 5-06-002079-7– С.127-138.

22. Котлярова И.О. Готовность преподавателей университета к использованию современных образовательных технологий // Образование и наука. 2015. № 1(120). С. 103-114. –ISSN: 1994-5639eISSN: 2310-5828– EDN TJYQGF.

23. Бурханова Ф.Б., Родионова С.Е. Внедрение инновационных активных и интерактивных методов обучения и образовательных технологий в российских вузах: современное состояние и проблемы // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 4. С. 1862-1875. –ISSN: 1998-4812 – EDN P XKMSV.

24. Авакян И.Б. К вопросу о готовности преподавателей высшей школы к внедрению интерактивных методов обучения в условиях инновационной деятельности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 4. С. 14-17. – ISSN: 1609-0721– EDN VSNMUK.

25. Гадамер Х.Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики : пер. с нем. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с. – ISBN 5010010356.

26. Медведев Н.В. Вингенштейн и Гадамер о "языковой игре" // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 5(121). С. 156-165. – ISSN 1810-0201–EDN QOKYNH.

27. Хасанова И.И., Котова С.С. Готовность участников образовательного процесса к применению интерактивных технологий в вузе // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2018. № 1. С. 86-89. – ISSN: 2587-6910 – EDN XVAIZN.

28. Курьянов М.А., Половцев В.С. Активные методы обучения : метод. пособие. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – 80 с. – ISBN 978-5-8265-1033-9.

29. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999, – 75 с.

30. Gibbs G., Jenkins A. Teaching Large Classes in Higher Education: How to Maintain Quality with Reduced Resources. London: Kogan Page Publ., 1992, 170 p. – ISBN-13: 978-0749406004 .

31. Watters Natalie. An exploration of the concept and practice of active learning in higher education. Thesis of PhD dissertation (Social Science). Glasgow, University of Glasgow. July 2014. [Online]. URL: <http://theses.gla.ac.uk/5450/1/2014WattersPhd.pdf>.

32. Лютова-Робертс Е.К., Моница Г.Б. Применение активных методов обучения в высших и средних учебных заведениях. Анализ опыта англоязычных стран // Комплексные исследования детства. 2021. Т. 3. № 2. С. 109-114. – DOI 10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114. – EDN WXPNYD.

33. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. № 4. С. 39-51. –ISSN: 1814-2052eISSN: 2311-7273– EDN IJFODF.

34. Кругликов В.Н. Экспириентивные методы изучения теории в инженерном вузе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 50-69. – DOI 10.17853/1994-5639-2018-6-50-69. – EDN XSBWWL.

35. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. – Рига : Авотс, 1989. – 304 с.

REFERENCES

1. Aksit F., Niemi H., Nevgi A. Why is active learning so difficult to implement: The Turkish case. Australian Journal of Teacher Education. 2016. Vol. 41. No 4. Pp. 94-109. – ISSN: 0313-5373 – DOI: 0.14221/ajte.2016v41n4.6.

2. Aksit N. Educational reform in Turkey. International Journal of Educational Development. 2007. Vol. 27. No 2. Pp. 129–137. – ISSN: 0738-0593eISSN: 1873-4871–DOI: 10.1016/j.ijedudev.2006.07.011.

3. Verbickij A.A. Prepodavatel – glavnyj subekt reformy obrazovaniya // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 4. S. 13-20. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN RZPTWB.

4. Bates R., Townsend T. The Future of Teacher Education: Challenges and Opportunities /Townsend, T. & Bates, R. (Eds.)/Handbook of Teacher Education: Globalization, standards and professionalism in times of change. P.O. Box 17, 2007, 3300 AA Dordrecht, the Netherlands. ISBN-13: 9781402047725/ISBN-10: 140204772X.

5. Charles C. Bonwell, James A. Eison. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports No 1. Washington DC: School of Education and Human Development. – ISBN: 1878380087, 9781878380081. – 121p.

6. Gary M. Grossman, Margaret K. Sand. Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*. 2008. Vol. 28. No 1. Pp.70-80. – ISSN: 0738-0593eISSN: 1873-4871– DOI: 10.1016/j.ijedudev.2007.07.005.

7. Pellert Ada. Organisational Development and Promoting Change: the Deeper Dimensions of the Bologna Process. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*, 2009, Pp.1-20.

8. Pundak D., Rozner S. Empowering engineering college staff to adopt active learning methods. *Journal of Science Education and Technology*. 2008. Vol.17. No 2. Pp. 152-163. – DOI: 10.1007/s10956-007-9057-3.

9. Heise B., Hymes D. The Course Council: An Example of Student-Centered Learning. *Journal of Nursing Education*. 2010. Vol.49. No 6. Pp. 343–345. – DOI: 10.3928/01484834-20100115-04.

10. Yilmaz K. Democracy through Learner-Centered Education: A Turkish Perspective. *International Review of Education*.2009. Vol. 55. No 1. Pp. 21-37. – ISSN: 0020-8566eISSN: 1573-0638 – DOI: 10.1007/s11159-008-9112-1.

11. Sudejskaya A. Chto takoe aktivnoe obuchenie i naskolko ono effektivno. 2022. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-aktivnoe-obuchenie-i-naskolko-ono-effektivno/?ysclid=lkyxweoyz0283730506> o (data obrasheniya: 12.02.2024).

12. Darling-Hammond L. How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*. 2000. Vol. 51. No 3. Pp. 166-173. – DOI: 10.1177/0022487100051003002. – EDN JOCBYJ.

13. Niemi H. Active learning– a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*. 2002. Vol.18. No 7. Pp. 763–780. – ISSN: 0742-051X– DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00042-2.

14. Zion M., Slezak M. It takes two to tango: In dynamic inquiry, the self-directed student acts in association with the facilitating teacher. *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21. No 7. Pp. 875 – 894. – ISSN: 0742-051X– DOI: 10.1016/j.tate.2005.05.016.

15. Machemer P.L., Crawford P. Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom. *Active Learning in Higher Education*. 2007. Vol. 8. No1. Pp. 9-30. – DOI: 10.1177/1469787407074008.

16. Zhuk A.I., Koshel N.N. Deyatelnostnyj podhod v povyshenii kvalifikacii: aktivnye metody obucheniya. – Minsk : Institut povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki rukovodyashih rabotnikov i specialistov obrazovaniya, 1994. – 96 s. – ISBN 985-6038-07-3. – EDN ZTGAIX.

17. Chechet V.V., Zaharova S.N. Aktivnye metody obucheniya v pedagogicheskom obrazovanii : uch.-metod. posobie. – Minsk : Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2015. – 127 s. – ISBN 978-985-566-222-9. – EDN CQPDGC.

18. Kolokolnikova Z.U., Mitrosenko S.V. Tehnologii aktivnogo obucheniya: uch. posobie. – Krasnoyarsk-Lesosibirsk : Sibirskij federalnyj universitet, 2015. – 179 s. – ISBN 978-5-7638-3340-9. – EDN YJFQEQ.

19. Stepanyan L.U. Aktivnye metody obucheniya kak sposob povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://xn--d1abbusdciv.xn--p1ai/stepanyan-l-u-metody-obucheniya/?ysclid=ltto4cvxfw934237844> (data obrasheniya 16.03.2024).

20. Kruglikov V.N., Olennikova M.V. Interaktivnye obrazovatelnye tehnologii : uchebnik i praktikum. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Yurajt, 2017. – 353 s. – ISBN 978-5-534-02930-7. – EDN ZSXLV.

21. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. – M.: Vysshaya shkola, 1991, –ISBN 5-06-002079-7– S.127-138.

22. Kotlyarova I.O. Gotovnost prepodavatelej universiteta k ispolzovaniyu sovremennyh obrazovatelnyh tehnologij // *Obrazovanie i nauka*. 2015. № 1(120). S. 103-114. –ISSN: 1994-5639eISSN: 2310-5828– EDN TJYQGF.

23. Burhanova F.B., Rodionova S.E. Vnedrenie innovacionnyh aktivnyh i interaktivnyh metodov obucheniya i obrazovatelnyh tehnologij v rossijskikh vuzah: sovremennoe sostoyanie i problemy // *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012. T. 17. № 4. S. 1862-1875. –ISSN: 1998-4812 – EDN P XKMSV.

24. Avakyan I.B. K voprosu o gotovnosti prepodavatelej vysshej shkoly k vnedreniyu interaktivnyh metodov obucheniya v usloviyah innovacionnoj deyatel'nosti // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018. № 4. S. 14-17. – ISSN: 1609-0721– EDN VSNMUK.

25. Gadamer H.G. Istina i metod : Osnovy filosofskoj germenevtiki : per. s nem. – M. : Progress, 1988. – 704 s. – ISBN 5010010356.

26. Medvedev N.V. Vingshtejn i Gadamer o "yazykovoj igre"// *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013. № 5(121). S. 156-165. – ISSN 1810-0201– EDN QOKYNH.

27. Hasanova I.I., Kotova S.S. Gotovnost uchastnikov obrazovatel'nogo processa k primeneniyu interaktivnyh tehnologij v vuze // *Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke*. 2018. № 1. S. 86-89. – ISSN: 2587-6910 – EDN XVAIZN.

28. Kuryanov M.A., Polovcev V.S. Aktivnye metody obucheniya : metod. posobie. – Tambov: Izd-vo FGBOU VPO «TGTU», 2011. – 80 s. – ISBN 978-5-8265-1033-9.

29. Verbickij A.A. Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie: monografiya. – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1999, – 75 s.

30. Gibbs G., Jenkins A. Teaching Large Classes in Higher Education: How to Maintain Quality with Reduced Resources. London: Kogan Page Publ., 1992, 170 p. – ISBN-13: 978-0749406004.

31. Watters Natalie. An exploration of the concept and practice of active learning in higher education. Thesis of PhD dissertation (Social Science). Glasgow, University of Glasgow. July 2014. [Online]. URL: <http://theses.gla.ac.uk/5450/1/2014WattersPhd.pdf>.

32. Lyutova-Roberts E.K., Monina G.B. Primenenie aktivnyh metodov obucheniya v vysshih i srednih uchebnyh zavedeniyah. Analiz opyta angloyazychnykh stran // *Kompleksnye issledovaniya detstva*. 2021. T. 3. № 2.S. 109-114. – DOI 10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114. – EDN WXPNYD.

33. Rodygina U.S. Psihologicheskie osobennosti professionalnoj identichnosti studentov // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2007. T. 12. № 4. S. 39-51. –ISSN: 1814-2052eISSN: 2311-7273– EDN IJFODF.

34. Kругликов V.N. Ekspirientivnye metody izucheniya teorii v inzhenerenom vuze // *Obrazovanie i nauka*. 2018. T. 20. № 6. S. 50-69. – DOI 10.17853/1994-5639-2018-6-50-69. – EDN XSBWWL.

35. Belchikov Ya.M., Birshtejn M.M. Delovye igry. – Riga : Avots, 1989. – 304 s.

Статья поступила в редакцию 17.03.2024. Одобрена 18.06.2024. Принята 26.06.2024.

Received 17.03.2024. Approved 18.06.2024. Accepted 26.06.2024.

Научная статья

УДК 37.013; 372.881.1

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.08

Л. Н. Леонтьева

МНЕМОТЕХНИКА КАК МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО



ЛЕОНТЬЕВА Лидия Нектарьевна – старший преподаватель; Ульяновский государственный университет; Л. Толстого, 42, г. Ульяновск, 432017, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9608-7821;

ORCID: 0000-0002-1634-7442. leontievalidi@yandex.ru

LEONTEVA Lidia N. – Ulyanovsk State University; 42, L. Tolstogo, Ulyanovsk, 432017, Russia. ORCID: 0000-0002-1634-7442.

leontievalidi@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам определения мнемотехники как технологии и как методики в педагогической науке, в частности в изучении русского языка как иностранного. Автор статьи ставит своей целью показать разницу понятий методики и технологии мнемотехники, а также определить критерии технологии и методики в педагогике. В ходе исследования было выявлено противоречие в использовании термина «мнемотехника» в педагогической науке из-за отсутствия дифференциации понятий «методика» и «технология». Методологической основой исследования стало изучение и анализ научных работ педагогов-исследователей российской педагогической школы. Выявлено, что педагогическая технология мнемотехники и педагогическая методика мнемотехники имеют абсолютно разную основу. Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные на данный момент методики и технологии должны соответствовать определенным критериям, определяющим их существенные организационные, методические, юридические и концептуальные различия.

Ключевые слова: МНЕМОТЕХНИКА, МЕТОДИКА МНЕМОТЕХНИКИ, ТЕХНОЛОГИЯ МНЕМОТЕХНИКИ, МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Для цитирования: Леонтьева Л. Н. Мнемотехника как методика и технология в преподавании русского языка как иностранного // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С.120–128. 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/>).

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.08

MNEMONICS AS METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article is devoted to the definition of mnemonics as a technology and methodology in pedagogical science. The author of the article aims to show the difference between the concepts of methodology and technology of mnemonics, as well as to determine the criteria of technology and methodology in pedagogy. The study reveals a contradiction in the use of the term "mnemonics" in pedagogical science due to the lack of differentiation of "methodology" and "technology" concepts. The methodological basis of the research was the study and analysis of scientific works by the researchers of the Russian pedagogical school. It is revealed that the pedagogical technology of mnemonics and the pedagogical methodology of mnemonics have absolutely different bases. The practical significance of the research lies in the fact that the currently developed methods and technologies must meet certain criteria that determine their significant organizational, methodological, legal and conceptual differences.

Keywords: MNEMONICS, MNEMONICS METHODOLOGY, MNEMONICS TECHNOLOGY, PEDAGOGICAL METHODOLOGY, PEDAGOGICAL TECHNOLOGY, THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND PERSONAL DEVELOPMENT

For citation: Leonteva L. N. Mnemonics as methodology and technology of teaching russian as a foreign language. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. P. 120–128. 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, 2024.

Введение. Известно, что мнемотехника – это совокупность специальных методов и приемов для эффективного запоминания и развития памяти [1]. В ходе исследования глобального вопроса «что есть мнемотехника в процессе преподавания?» было выявлено противоречие в использовании термина «мнемотехника» в педагогике. Точнее, авторы некорректно трактуют прикладной характер мнемотехники. Именно с двумя ключевыми понятиями – «педагогическая методика» и «педагогическая технология» связаны многие ошибки и неточности, которые допускают исследователи-педагоги в своих научных работах, так как не вникают вглубь определений данных терминов и не разграничивают их в контексте своей деятельности.

Автор статьи ставит своей **целью** выявить разницу понятий педагогической методики и педагогической технологии мнемотехники, в частности в русском языке как иностранном (РКИ), а также определить критерии технологии и методики в педагогике, т.к. эти два понятия не являются синонимами и предполагают разные пути реализации на практике. **Задачи исследования:** исследовать примеры использования

терминов «методика мнемотехники» и «технология мнемотехники» в работах педагогов-практиков; дифференцировать определения «педагогическая методика мнемотехники» и «педагогическая технология мнемотехники» по критериям; на основе изученного материала сформулировать критерии педагогической методики, в частности для РКИ; установить соответствие используемых терминов критериям определений «педагогическая методика мнемотехники» и «педагогическая технология мнемотехники».

Выявлено, что современные авторы-ученые автоматически, из-за созвучия слов «техника – технология», относят мнемотехнику к педагогическим технологиям [2], [3], [4], [5], [6], хотя во многих работах современных педагогов мнемотехника не попадает под существующие критерии педагогической технологии и сами авторы не дают конкретного собственного определения термину «мнемотехника». Ученые-исследователи используют данный термин в совершенно разных контекстах, в зависимости от применения в процессе обучения [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13]. Таким образом, автор пришла к выводу, что термин «мнемотехника» нужно рассматривать в нескольких вариациях: мнемотехника – педагогическая методика, мнемотехника – педагогическая технология [14].

Метод. В чем же различие двух понятий? Автором проведено исследование, в котором использовались следующие методы: анализ исторической, психологической, педагогической литературы по исследуемой проблеме с позиции системного и комплексного подходов; синтез мнемотехник и приемов тренировки памяти для применения в обучении студентов-иностранцев в РКИ; метод индукции для выявления понятий методики и технологии в РКИ; изучение экспериментального опыта внедрения мнемотехники как технологии российским исследователем-педагогом И. В. Андреевой, описанном в диссертационном исследовании «Мнемотехника как педагогическая технология в валеологическом сопровождении учащихся начальной школы» 2004 года (СПб АППО, Санкт-Петербург) [2]; изучение опыта внедрения с 2016 года мнемотехники как педагогической методики на медицинском факультете Псковского государственного университета старшим преподавателем О. В. Мурашовым [3], [4], [5].

Результаты и обсуждение. Следует отметить, что ранее вопрос о разнице понятий «педагогической методики» и «педагогической технологии» подробно рассматривался такими учеными-педагогами, как М. Ю. Олешков [16], Г. К. Селевко [17], В. С. Зайцев [18] и др. На основе работ этих ученых подробно сформулированы критерии педагогической технологии, тогда как формулировки критериев педагогической методики

оставались без четких определений. Автор в данной статье предлагает формулировки критериев педагогической методики.

Выявлено, что в педагогической деятельности методика рассматривается как совокупность методов, приёмов, форм организации деятельности учащихся, направленных на решение определённых педагогических задач. Белорусские ученые Дьяченко и Кандыбович в своем словаре-справочнике по психологии, изданном в 1998 году, определяют методику в преподавании как «совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам...» [15].

Рассмотрим, в чем отличие методики от технологии применительно к педагогическому процессу, и, в частности, в контексте использования мнемотехники в преподавании русского языка как иностранного. Педагог-исследователь М. Ю. Олешков, отмечает, что «методика преподавания - выполнение конкретных действий педагогом, совокупность приемов, реализуемых конкретным учителем в ходе занятия» [16]. Применительно к условиям вуза преподаватель выполняет «неалгоритмизированную, приблизительную последовательность педагогических процедур» [16], которая должна обеспечить положительный результат. «При этом не гарантируется достижение дидактической цели, не учитываются условия применения, часто декларируется только идея...» [16]. Основными критериями методики, по мнению автора, являются:

1. Гибкость применения: комбинирование, взаимозаменяемость, нестрогий порядок методов и приемов в рамках одной учебной дисциплины и в рамках одного занятия.

2. Теоретическая обоснованность: все методы и приемы в конструкции методики основаны на результатах многолетних исследований, также методика может быть создана на основе научного подхода (например, методика мнемотехники в РКИ для иностранных студентов-медиков существует в рамках этноориентированного подхода).

3. Узконаправленность: методика применяется для решения задачи усвоения конкретного предмета, а зачастую может применяться для «оттачивания» какого-либо навыка, например, в РКИ – для работы над произношением.

4. Целевая аудитория: методика всегда применяется в конкретной целевой группе – в конкретном классе школьников, в группе студентов, обучающихся на конкретной специальности.

5. Реализация на уровне преподаватель-студент: методика осуществляется без административного участия обучающей организации, только на уровне взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях.

Методика не упоминается в официальной образовательной концепции вуза или факультета, например, в системе менеджмента качества вуза.

То есть, **педагогическая методика мнемотехники в РКИ** – это теоретически обоснованная и разработанная для определенной целевой аудитории методика, состоящая из мнемонических методов и приемов, активизирующих память обучающихся и решающая задачу усвоения конкретного массива учебного материала обучающимися, реализуемая при творческом взаимодействии преподавателя со студентами.

Автор «Энциклопедии образовательных технологий» профессор Г. К. Селевко предложил определение педагогической технологии: педагогическая технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [17]. Автор М. Ю. Олешков в научной статье «Педагогическая технология: проблема классификации и реализации» подчеркивает, что «большинство преподавателей высшей и средней школы не осознают различий между методикой и технологией» [16]. М. Ю. Олешков, а также педагог-ученый В. С. Зайцев в своей книге определяют такие критерии педагогической технологии:

1. Универсальность, то есть независимость от контента (информационного наполнения), и применимость в других дисциплинах [16].

2. Управляемость предполагает возможность планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов [18].

3. Концептуальность педагогической технологии предполагает, что «каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию» [18], которая поясняет, для решения каких проблем и задач технология была разработана, какова цель и замысел педагогической деятельности, и ее организационное построение;

4. Системность означает, что педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, алгоритмичностью, взаимосвязью его частей, целостностью [18]. В основе формирования технологии задаётся системообразующий принцип, по которому происходит выбор методик, средств, приёмов обучения, по которому также отбираются и задействуются ИТ-ресурсы вуза, разрабатывается специальное ПО.

5. Эффективность [18] подразумевает, что в результате применения определенной педагогической технологии в образовательном учреждении учащимся гарантировано «достижение определенного стандарта обучения» [18], а также приобретение студентами необходимых компетенций.

6. Воспроизводимость означает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других

однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами [18], независимо от квалификации и личности преподавателя.

Автор статьи считает очень важным еще один критерий технологии:

7. Ресурсное обеспечение. Для реализации педагогической технологии и ее широкого применения необходимо задействовать материально-техническую базу вуза, что возможно лишь при поддержке администрации образовательного учреждения.

Можно сделать вывод, что в рамках технологии можно применять разные авторские и общеизвестные методики, выстроенные в определенный алгоритм. То есть педагогическая технология включает в себя: 1. педагогические методики, встроенные в электронную образовательную среду вуза; 2. постоянно используемое техническое и IT-оснащение вуза; 3. автоматическую систему оценки результатов учебной деятельности. Методики преподавания ориентированы на деятельность преподавателя на занятиях, где преподаватель сам решает, в какой последовательности излагать материал и какие методы использовать, а педагогические технологии описывают деятельность и студентов, и преподавателя, их взаимодействие, порядок контроля за процессом обучения. Таким образом, **мнемотехника как педагогическая технология в РКИ** – набор мнемонических методик, встроенных в электронную образовательную среду вуза, настраиваемых на любую целевую аудиторию, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, развитие памяти и речи, а также обеспечивающих результат учебных целей – переход студента от необученности к обученности [19].

Заключение. Следует отметить, что современные педагоги-теоретики склонны отдавать предпочтение внедрению педагогических технологий, так как технология – это готовый вариант обучения со структурой учебной деятельности и ее содержанием, это готовый проект с пошаговым инструментарием. Как упоминалось выше, при внедрении технологии необходимы профессиональные и финансовые ресурсы вуза, средства обучения, с помощью которых разрабатываются методические рекомендации для каждого этапа реализации педагогической технологии и система оценивания учебных результатов студентов. Важно учитывать и юридическую сторону вопроса: авторская методика – это интеллектуальная собственность автора-преподавателя, а педагогическая технология – это результат совместной работы разных подразделений вуза, и, как следствие, это интеллектуальная собственность вуза.

Научная новизна и результаты исследования заключаются: 1. в уточнении автором понятий «педагогическая методика» и «педагогическая технология», в частности для РКИ; 2. в установлении и формулировке

автором критериев педагогической методики, в частности для работы со студентами-иностранцами на занятиях РКИ; 3. в дифференциации определений и критериев педагогической методики и педагогической технологии. **Практическая значимость исследования** состоит в определении автором четких критериев педагогической методики и в дифференциации понятий методики и технологии, а также формулировке определений педагогической методики мнемотехники и педагогической технологии мнемотехники. Предлагаемые автором критерии педагогической методики могут быть использованы педагогами и преподавателями в практической и научной деятельности. Также следует отметить, что как разработанные авторами методики, так и внедряемые вузами технологии должны соответствовать вышеупомянутым критериям, определяющим их существенные организационные, методические, юридические и концептуальные различия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Хохлова Л.П. Методы запоминания информации (мнемотехника) // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 2(6). С. 40-43. –eISSN: 2587-5973– EDN XWVOVOF

2. Андреева И.В. Мнемотехника как педагогическая технология в валеологическом сопровождении учащихся начальной школы: дис...канд. пед. наук –13.00.01. – СПб АППО. Санкт- Петербург. 2004. с.5.

3. Мурашов О.В. Мнемоника как здоровьесберегающая технология в обучении // Вестник РМАТ. 2021. № 3. С. 80-87. – ISSN: 2224-6789 – EDN JXCAGC.

4. Мурашов О.В., Иванова Н.В. Использование мнемонического обучения для улучшения академической успеваемости при изучении анатомии человека // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 4(85). С. 141-146. – DOI: 10.23859/1994-0637-2018-4-85-17. – EDN XUTNLF

5. Мурашов О.В. Мнемоническое обучение анатомии человека с использованием таблично-рисуночной систематизации информации // Актуальные проблемы среднего и высшего профессионального образования : сб. науч. тр., Рязань, 16 дек. 2016 г./ отв. ред. Н.Г. Самойлов.– Рязань: Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, 2016. – С. 239-241. – EDN YPBGH.

6. Тимошенко В.Е. Формирование лексических навыков с использованием технологии мнемотехники у студентов неязыковых факультетов: дисс...магистра: 44.04.01. пед. науки.– ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». Челябинск. 2022. С. 25-27.

7. Востротина О.А. Мнемотехника как фактор повышения эффективности формирования лексико-грамматических навыков младших школьников. Выпускная квалиф. работа: 44.03.05 пед. образование/ науч. рук.: Е.Б. Быстрой. – ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». – Челябинск. 2017. – 63 с.

8. Райсвих Ю.А., Бароненко Е.А., Скоробренко И.А. Мнемотехника как средство формирования лексического навыка у будущих учителей иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 1(173). С. 182-198. – DOI 10.25588/CSPU.2023.173.1.008. – EDN ENCEWD.

9. Ткаченко Е.В. Формирование навыка составления рассказа-описания у старших дошкольников средствами мнемотехники. Выпускная квалиф. работа 44.03.01: пед. образование/науч. рук. О.Г. Галимская. – НИУ «БелГУ». Белгород. 2017. с. 23.

10. Фатеева Г.И. Характеристика мнемотехники как метода развития мышления у детей и взрослых // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). М.: Буки-Веди, 2018. С. 3-5.

11. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. – М. : Центр "Педагогический поиск", 2001. – 176 с. – ISBN: 5-901030-50-8. – EDN SBTDWV.

12. Широкова И.В. Приёмы мнемотехники на уроках русского языка в школе. Выпускная квалиф. работа 44.03.05: пед. образование/ науч. рук. Г.И. Канакина. – ПГУ. Пенза. 2019. – 78

13. Щаенкова Н.В. Формирование алгоритмических умений у детей 6-7 лет с нарушением функций опорно-двигательного аппарата посредством мнемотехники. Выпускная квалиф. работа: 44.03.03: Специальное (дефектологическое) образование. ТГУ. Тольятти. 2022. 69 с.

14. Игна О.Н. Методика и технология обучения: понятийно-функциональное соотношение // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 3(22). С. 257-260. – ISSN: 1991-5497 eISSN: 1991-5500 – EDN MVGVOZ.

15. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психологический словарь-справочник : уч. пособие. – 5-е изд., доп. и расшир.– М., 2009. – 455 с. – ISBN 978-5-904581-03-9. – EDN QXZFCN

16. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: сб. науч. тр. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. С. 5-19. [Электронный ресурс]: URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/21455/1/ppttpo_2005_02.pdf

17. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х томах. Т.1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с. – ISBN 5-87953-211-9. – с. 38.

18. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: уч. пособие. В 2-х книгах. Кн. 1. Челябинск: ЧГПУ. 2012 – 411 с.

19. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь : – М. : Академия, 2000. – 176 с. – ISBN 5-7695-0445-5. – EDN XTDUOD

REFERENCES

1. Hohlova L.P. Metody zapominaniya informacii (mnemotehnika) // Sankt-Peterburgskij obrazovatelnyj vestnik. 2017. № 2(6). S. 40-43. – eISSN: 2587-5973 – EDN XWVOVF

2. Andreeva I.V. Mnemotehnika kak pedagogicheskaya tehnologiya v valeologicheskom soprovozhdenii uchashihhsya nachalnoj shkoly: dis...kand. ped. nauk –13.00.01. – SPb APPO. Sankt- Peterburg. 2004. s.5.

3. Murashov O.V. Mnemonika kak zdorovesberegayushaya tehnologiya v obuchenii // Vestnik RMAТ. 2021. № 3. S. 80-87. – ISSN: 2224-6789 – EDN JXCAGC.

4. Murashov O.V., Ivanova N.V. Ispolzovanie mnemonicheskogo obucheniya dlya uluchsheniya akademicheskoy uspevaemosti pri izuchenii anatomii cheloveka // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 4(85). S. 141-146. – DOI: 10.23859/1994-0637-2018-4-85-17. – EDN XUTNLF

5. Murashov O.V. Mnemonicheskoe obuchenie anatomii cheloveka s ispolzovaniem tablichno-risunochnoj sistematizacii informacii // Aktualnye problemy srednego i vysshego professionalnogo obrazovaniya : sb. nauch. tr., Ryazan, 16 dek. 2016 g./ otv. red. N.G. Samojlov.– Ryazan: Ryazanskij gosudarstvennyj medicinskij universitet im. akad. I.P. Pavlova, 2016. – S. 239-241. – EDN YIIBGH.

6. Timoshenko V.E. Formirovanie leksicheskikh navykov s ispolzovaniem tehnologii mnemotekhniki u studentov neyazykovykh fakultetov: diss...magistra: 44.04.01. ped. nauki.–FGBOU VO «YuUrGGPU». Chelyabinsk. 2022. S. 25-27.

7. Vostrotina O.A. Mnemotekhnika kak faktor povysheniya effektivnosti formirovaniya leksiko-grammaticeskikh navykov mladshih shkolnikov. Vypusknaya kvalif.rabota: 44.03.05 ped. obrazovanie/ nauch. ruk.: E.B. Bystraj. – FGBOU VO «YuUrGGPU». – Chelyabinsk. 2017. – 63 s.

8. Rajsivh Yu.A., Baronenko E.A., Skorobrenko I.A. Mnemotekhnika kak sredstvo formirovaniya leksicheskogo navyka u budushih uchitelej inostrannogo yazyka // Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 1(173). S. 182–198. – DOI 10.25588/CSPU.2023.173.1.008. – EDN ENCEWD.

9. Tkachenko E.V. Formirovanie navyka sostavleniya rasskaza-opisaniya u starshih doshkolnikov sredstvami mnemotekhniki. Vypusknaya kvalif. rabota 44.03.01: ped. obrazovanie/nauch. ruk. O.G. Galimskaya. – NIU «BelGU». Belgorod. 2017. s. 23.

10. Fateeva G.I. Charakteristika mnemotekhniki kak metoda razvitiya myshleniya u detej i vzroslyh // Aktualnye zadachi pedagogiki: materialy IX Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, iyun 2018 g.). M.: Buki-Vedi, 2018. S. 3-5.

11. Chernyavskaya A.P. Pedagogicheskaya tehnika v rabote uchitelya. – M. : Centr "Pedagogicheskij poisk", 2001. – 176 s. – ISBN: 5-901030-50-8. – EDN SBTDWV.

12. Shirokova I.V. Priyomy mnemotekhniki na urokah russkogo yazyka v shkole. Vypusknaya kvalif.rabota 44.03.05: ped. obrazovanie/ nauch. ruk. G.I. Kanakina. –PGU. Penza. 2019. – 78

13. Shaenkova N.V. Formirovanie algoritmicheskikh umenij u detej 6-7 let s narusheniem funkcyj oporno-dvigatel'nogo apparata posredstvom mnemotekhniki. Vypusknaya kvalif. rabota: 44.03.03:Specialnoe (defektologicheskoe) obrazovanie. TGU. Tolyatti. 2022. 69 s.

14. Igna O.N. Metodika i tehnologiya obucheniya: ponyatijno-funkcionalnoe sootnoshenie // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2010. № 3(22). S. 257-260. – ISSN: 1991-5497eISSN: 1991-5500– EDN MVGVOZ.

15. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A., Kandybovich S.L. Psihologicheskij slovar-spravochnik : uch. posobie. – 5-e izd., dop. i rasshir.– M., 2009. – 455 s. – ISBN 978-5-904581-03-9. – EDN QXZFCN

16. Oleshkov M.Yu. Pedagogicheskaya tehnologiya: problema klassifikacii i realizacii// Professionalno-pedagogicheskie tehnologii v teorii i praktike obucheniya: sb. nauch. tr. – Ekaterinburg: RGPPU, 2005. S. 5-19. [Elektronnyj resurs]: URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/21455/1/pptpo_2005_02.pdf

17. Selevko G.K. Enciklopediya obrazovatelnyh tehnologij. V 2-h tomah. T.1. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2005. – 556 s. – ISBN 5-87953-211-9. – s. 38.

18. Zajcev V.S. Sovremennye pedagogicheskie tehnologii: uch. posobie. V 2-h knigah. Kn. 1. Chelyabinsk: ChGPU. 2012 – 411s .

19. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar : – M. : Akademiya, 2000. – 176 s. – ISBN 5-7695-0445-5. – EDN XTDUOD

Статья поступила в редакцию 06.03.2024. Одобрена 20.05.2024. Принята 26.06.2024.

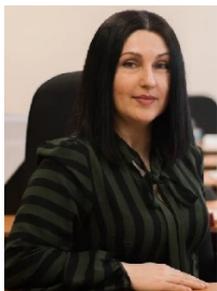
Received 06.03.2024. Approved 20.05.2024. Accepted 26.06.2024.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

Научная статья

УДК 372.8

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.09

*Г. Ю. Мальцева, Д. А. Черемохина***ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВУЗОВСКОГО КУРСА
«АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО (НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ)»**

МАЛЬЦЕВА Гаяне Юриковна – кандидат филологических наук, доцент; Белгородский государственный национальный исследовательский университет; Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5892-4572; ORCID: 0000-0003-0136-2583. maltseva_g@bsu.edu.ru

MALTSEVA Gayane Y. – Belgorod State National Research University, 85, Pobedy, Belgorod, 308015, Russia.

ORCID: 0000-0003-0136-2583. maltseva_g@bsu.edu.ru



ЧЕРЕМОХИНА Дарья Александровна – кандидат филологических наук, доцент; Белгородский государственный национальный исследовательский университет; Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия. SPIN-код РИНЦ: 4099-4502; ORCID: 0009-0000-4551-7247. cheremohina@bsu.edu.ru

CHEREMOKHINA Daria A. – Belgorod State National Research University, 85, Pobedy, Belgorod, 308015, Russia.

ORCID: 0009-0000-4551-7247. cheremohina@bsu.edu.ru

Аннотация. Описана новая для российских вузов дисциплина «Академическое письмо (на русском языке)», которая ставит своей целью достижение высокого уровня академической грамотности. Авторы предлагают форму организации практического курса по дисциплине «Академическое письмо» на основе модели пятиабзачного эссе И. Б. Короткиной. Учитываются реалии современного российского вуза с краткими сроками на освоение данной дисциплины (около 36 часов). Ориентация на текстоцентрический и междисциплинарный подходы при выборе фундаментальных принципов организации дисциплины позволяют организовать работу на основе создания оригинального академического продукта – научной статьи, интегрировать приобретенные компетенции в пределах профильного направления подготовки студента. В качестве текста, лежащего в основе практической работы и дающего возможность познакомиться с особенностями академической коммуникации, авторы предлагают формат научной статьи как относительно малого жанра научного стиля, позволяющего включиться в академическую коммуникацию и научную дискуссию. Для мотивации обучающихся разработана новая модель работы по курсу академического письма: проведение занятий в форме мастер-классов, где наглядно и поэтапно создается академический текст, соответствующий критериям академического письма.

Ключевые слова: АКАДЕМИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ, АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО, НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ, НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

Для цитирования: Мальцева Г. Ю., Черемохина Д. А. Практика организации и проведения вузовского курса «Академическое письмо (на русском языке)» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С. 129–147. 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/>).

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.09

PRACTICE OF ORGANIZING AND CONDUCTING UNIVERSITY COURSE «ACADEMIC WRITING (IN RUSSIAN LANGUAGE)»

Abstract: The article describes a new discipline for Russian universities, «Academic Writing (in Russian)», which aims to achieve a high level of academic literacy. The authors propose a form of organizing a practical course in the discipline “Academic writing” based on the model of a five-paragraph essay by I.B. Korotkina. The realities of a modern Russian university with short deadlines for mastering this discipline (about 36 hours) are taken into account. Focusing on text-centric and interdisciplinary approaches in choosing the fundamental principles of discipline organization allows us to organize work based on the creation of an original academic product – a scientific article of students, integrating the acquired competences within the core area of student training. As a text underlying practical work and providing an opportunity to get familiarized with the features of academic communication, the authors propose the format of a scientific article as a relatively small genre of scientific style.

Keywords: ACADEMIC COMMUNICATION, ACADEMIC WRITING, RESEARCH COMPETENCE, TEXT-CENTRIC MODEL, SCIENTIFIC ARTICLE

For citation: Maltseva G. Y., Cheremokhina D. A. Practice of organizing and conducting university course «Academic writing (in russian language)». *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. P. 129–147. 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, 2024.

Введение. Наука и образование в современном российском обществе, являясь важными сферами человеческой деятельности, выходят на новый уровень, на котором успешность и качество работы его участников оценивается в показателях публикационной активности, в том числе и на мировой научной арене. Подобную ситуацию И. Б. Короткина охарактеризовала как «рейтинговую лихорадку» [1: 16], захлестнувшую вузы и обнажившую проблему академической грамотности. Само понятие «академическая грамотность» рассматривается в работах зарубежных и российских ученых, таких, как В. Green, D. Brain, И. Б. Короткина.

Если зарубежные ученые заложили основу академического письма как науки, то в отечественной практике новая дисциплина проходит период принятия и становления, некоторой трансформации, связанной с особенностями русскоязычного научного дискурса. Именно эти факторы –

«молодость» русской истории академического письма и связанные с этим трудности «перевода» зарубежного опыта на отечественную научную почву – являются проблемными точками данной дисциплины в российском образовании. Тем более, что, как отмечала И. Б. Короткина, «академическое письмо представляет собой сложный и многоплановый комплекс умений, который сегодня во всем мире признается главнейшим по отношению ко всем другим умениям, необходимым для успешного обучения в вузе» [2: 7].

Каких умений не хватает нашим студентам для успешной коммуникации в мировой науке? Не только языковых, но и экстралингвистических: умения конструировать сообщение по международным стандартам, не нарушать законов логики, этики и т. д. Гармония материала (языка, синтаксиса, стиля) и структуры (композиция, логика) представляют собой высшую цель обучения научному общению.

В связи с этим возникает несколько вопросов. Во-первых, может ли курс «Академическое письмо» решить проблему повышения качества научной прозы, выходящей из-под пера студентов вуза, и, во-вторых, если все-таки подобные курсы уже включены в учебные планы, то каким образом эффективно адаптировать заимствованный из европейской практики модуль под возможности и специфические особенности российского образования.

На наш взгляд, говорить об эффективности курса в решении задач формирования научно-исследовательских компетенций можно лишь, исходя из методики организации учебного материала. Отметим, что научные дискуссии, касающиеся проблем академической грамотности, в основном, связаны с теорией и методикой работы на курсах по академическому английскому языку [3; 4; 5; 6]. Ученые В. Green [7], D. Brain [8], L. Hamp-Lyons [9], I. Leki [10] отмечают, что владение навыками устной и письменной коммуникации в академической среде следует развивать на специальных курсах, а также с помощью тьюторов. В России такой институт обучения академическому письму активно развивается, можно говорить и о качественной подготовке преподавателей этого курса.

Считаем важным предложить пути решения организационных и методических проблем преподавания «Академического письма (на русском языке)». Цель нашего исследования заключается в разработке такой модели обучения академическому письму, которая бы способствовала достижению высокого уровня академической грамотности обучающихся высшей школы. Потребность в новом подходе, адаптирующем опыт западных коллег к особенностям русского научного

дискурса, продиктована возрастающими требованиями к показателям публикационной активности и к качеству научной прозы.

Материалы и методы исследования. Объектом нашего исследования является обучение академическому письму как процессу, предполагающему обязательный результат – продукт научной коммуникации. В ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» курс «Академическое письмо (на русском языке)» был включен в учебные планы обучающихся всех направлений подготовки с 2017 года. Курс является дисциплиной по выбору и актуализируется в 5 семестре обучения.

Практика работы со студентами, анализ письменных работ (научных эссе, статей, а также вторичных жанров академического дискурса – аннотаций и рефератов) и выявление их проблемных мест позволили выработать наиболее эффективную модель, учитывающую потребности обучающихся и повышающую заинтересованность в научном творчестве. Подготовительный этап нашего исследования был связан с обработкой эмпирических данных, полученных в результате наблюдения за обучающимися, а также в результате теоретического осмысления причин распространенных ошибок в академических студенческих текстах, влекущих за собой нарушение процесса научной коммуникации.

Основным методом нашего исследования выступает общенаучный метод моделирования, с помощью которого возможно представить структуру и существенные свойства курса «Академическое письмо» и его отдельных блоков. Основные этапы исследования связаны с формулировкой цели исследования, анализом существующих подходов к организации курса «Академическое письмо (на русском языке)», разработкой модели эффективной структуры курса, анализом результатов моделирования.

Обзор литературы. Междисциплинарность выступает основным подходом в преподавании академического письма и представляется как необходимость выхода за рамки дисциплины, так как обучение умению писать грамотные академические тексты универсально и применимо к разным областям знания. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования определяет набор компетенций, соответствующих уровню образования и требованиям к квалификации работника. Обучающиеся различных направлений должны владеть основными приемами выстраивания коммуникации как в письменной, так и в устной форме. Важность формирования данной дискурсивной компетенции отмечают многие авторы, изучающие междисциплинарные связи и другие аспекты обучения [11; 12 и др.]. Н. В. Попова отмечает: «Дидактическими формами воплощения междисциплинарной парадигмы и

создания интегративной основы обучения в высшей школе могут быть междисциплинарные модули или учебники и учебные пособия, в лингводидактическом аппарате которых имеются учебные задания по актуализации междисциплинарного взаимодействия» [12: 4].

В числе важных умений и навыков оказываются и научно-исследовательские, которые формируются не только на курсе «Академическое письмо», а комплексно, в процессе всего периода обучения. Проблема кроется в том, что студенты российских вузов часто не владеют навыками академической коммуникации, испытывают трудности при составлении письменных текстов любого жанра, тем более, творческого характера.

Можно выделить несколько возможных вариантов организации работы в курсе «Академическое письмо (на русском языке)».

Первый принцип, который может лежать в основе моделирования учебного материала, мы условно назовем линейным. Он определяется переходом от стилевых характеристик научного текста к его структурно-композиционным особенностям и жанровому своеобразие. Задания, предлагаемые для работы, могут затрагивать разные аспекты стилистики научного текста: определение стилевой принадлежности нескольких текстов, работа с семантической структурой и композицией, редактирование текста и т. п. Например, на первом занятии обучающиеся знакомятся с признаками научного стиля и учатся находить научный текст среди текстов других стилей. На следующих занятиях студенты говорят о структуре абзаца в научном тексте и работают с заданиями по определению темы и ремы. Следующие практикумы могут быть связаны с выделением базовых композиционных элементов в академическом тексте, с оформлением библиографии и ссылочного аппарата. Отдельные разделы курса при таком подходе будут посвящены жанрам академического письма, среди которых обязательно выделяют первичные и вторичные.

Подобный последовательный механизм обучения позволяет студентам полноценно овладеть культурой научной речи, расширить знания о тексте. Справедливо будет отметить, что линейный принцип построения, ориентированный на обучение общим навыкам письма и жанровому разнообразию научного стиля, делает курс более похожим на модуль по стилистике и культуре научной речи, в то время как основной задачей рассматриваемой дисциплины является необходимость развития дискурсивной компетенции [13: 166], умение определять цель, фокус исследования, выстраивать аргументацию [14]. Пересмотр традиционного подхода в пользу дискурсивно-аналитического отмечается и в ряде других исследований по проблемам академического письма [15; 16].

Не можем не согласиться и с мнением авторов В. П. Шестак и Н. В. Шестак, которые достаточно категорично отвечают на вопрос о формировании научно-исследовательских компетенций посредством изучения теоретических основ курса «Академическое письмо»: «Можно ли приобрести эти компетенции в процессе изучения курса «Академическое письмо»? Исследователи считают, что это едва ли возможно, поскольку невозможно обучиться игре на фортепиано, прослушав курс «Техника игры на фортепиано», и невозможно похудеть, читая книги о диетах и физических упражнениях. Формирование компетенций происходит только в процессе обучения способам соответствующей деятельности, приобретения опыта, то есть, в данном конкретном случае – в процессе подготовки научных материалов в рамках каждой изучаемой дисциплины. Другого способа формирования научно-исследовательских компетенций не существует» [17: 117].

Соглашаясь с необходимостью собственного научного опыта, который поможет обучающимся включиться в академическую коммуникацию, предлагаем текстоцентрический подход как наиболее удачное решение для организации обучения на занятиях по академическому письму. Это не изучение отдельных тем курса «Культура научной речи», а систематическая работа на основе собственного академического текста как единицы дискурса. При таком подходе приобщение обучающихся к культуре научной коммуникации происходит именно через текст.

Теоретическая разработка текстоцентрического подхода относится к 1960–1970-м годам, когда в понятие связной речи Т. А. Ладыженской были включены не только речевая деятельность, но и результат акта коммуникации, определенное речевое произведение, текст [18]. Академический текст представляется продуктом академического дискурса и рассматривается не просто как совокупность связных высказываний, а как коммуникативно и прагматически обусловленная единица. В связи с этим, важным аспектом работы становится не столько изучение речевых особенностей жанра, его конструктивных признаков, сколько формирование умений и навыков организации собственной научно-исследовательской деятельности, включающей этапы от формулировки тезиса до представления результатов собственного труда.

Так, на трехчастную структуру академического дискурса, включающую коммуникативный, когнитивный и регуляторно-поведенческий аспекты, обращает внимание Н. В. Смирнова [5: 61]. По мнению исследователя, в основе академического письма лежит «обучение трансляции академического письменного дискурса» [5: 61]. В этом случае считаем важным именно текстоцентрический принцип моделирования

структуры курса, который позволяет учитывать когнитивно-прагматические аспекты дискурсообразования в академической сфере, а также подчеркивает важность процессуального аспекта деятельности обучающихся во время разработки академического текста (планирование, составление текста и его рецензирование) [19]. Кроме того, важность экстралингвистических параметров академического текста, подчеркнутая И. Б. Короткиной в работах Б. Грина, требует особого внимания: часто статья с «красивым» языком, обилием цитат теряет качественные и научные показатели из-за «недостатка организационных текстовых средств» [2: 62]. Научиться воспринимать академическое письмо как нелинейный, трехвекторный процесс позволяет модель академической грамотности Б. Грина [7].

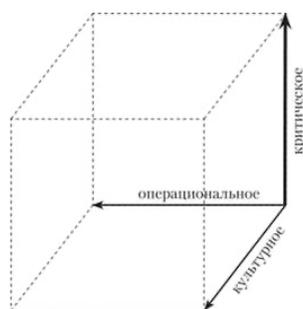


Рис.1. Модель академической грамотности Б. Грина

Fig. 1. B. Green's model of academic literacy

Согласно данной модели, любой текст должен представлять собой равновесие трех измерений: культурного (знание о предмете речи), операционального (владение языком и технологиями речи), критического (умение выдвигать и защищать новые идеи).

Результаты исследования. В процессе исследования велась учебно-методическая и научная работа со студентами, обучающимися в педагогическом и юридическом институтах, институте инженерных и цифровых технологий, институте фармации, химии и биологии. Выбор разных направлений подготовки был обусловлен необходимостью выработать универсальную модель, эффективную для решения проблемы академической грамотности и повышающую вовлеченность обучающихся в сферу научной деятельности.

Разработанный в результате исследования текстоцентрический вариант модели учебного материала показал высокие результаты. На практических занятиях в курсе «Академическое письмо (на русском языке)» удалось сформировать представление о классической семантической и композиционной структуре научного текста, научиться «обрабатывать» источники старого знания, составлять и оформлять

библиографию и др. В завершении курса был проведен студенческий научный форум, лучшие работы были опубликованы в сборнике материалов Международного молодежного научного форума «Белгородский диалог» (2021, 2022, 2023) и в сборнике материалов научно-практической конференции «Карамзинские чтения» (2020, 2021, 2022).

Обсуждение. В современной образовательной практике вузовского обучения преподаватель относительно свободен в отборе материала, а также в его структурировании для работы на занятии со студентами.

В качестве текста, лежащего в основе практической работы и позволяющего познакомиться с особенностями академической коммуникации, мы предлагаем научную статью как относительно малый жанр научного стиля, но жанр, позволяющий включиться в академическую коммуникацию и, возможно, научную дискуссию. Мы лишь условно называем статью «малым» жанром академического дискурса, подразумевая в данном случае статью для студенческой научной конференции, объем которой традиционно не превышает 5–7 страниц.

Структура и содержание практических заданий, используемых в качестве учебного материала, должны быть связаны с основными этапами работы над текстом статьи: от разработки тезиса и составления плана к редактированию и подготовке к печати. Важным представляется то, что во время изучения модуля «Академическое письмо (на русском языке)» студенты на практике проходят все этапы научного исследования, работают над одним собственным текстом и в результате получают готовый к печати продукт. В процессе подобной работы актуализируются:

- коммуникативные навыки (формируются умения и навыки устного и письменного академического общения, в том числе с привлечением современных информационных технологий, позволяющих включиться в работу, используя возможности онлайн-платформ, электронных баз данных и научных менеджеров, таких, как Mendeley (www.mendeley.com) или Zotero (www.zotero.org));

- когнитивные процессы (обучающиеся усваивают знания о ключевых ценностях академического дискурса);

- регуляторно-поведенческие характеристики (появляется мотивация к научному исследованию, обучающийся учится самоорганизации научной деятельности).

Овладение нормами академического письма невозможно без преемственности и системности в организации процесса обучения. Студенты, выбравшие курс «Академическое письмо (на русском языке)», определяют тему научной работы исходя из собственных исследовательских интересов. Поскольку разработанный нами курс

академического письма базируется на междисциплинарном подходе, он успешно реализуется для студентов разных направлений подготовки. Формирование научно-исследовательских компетенций обучающихся связано с практической работой на следующих этапах:

- подготовительный (теоретический) этап, на котором предлагаем начать работу с анализа стилевых и лингвистических особенностей текста-образца. Обучающимся предлагается выбрать статью по теме своего исследования и доказать ее принадлежность научному стилю. Подобная работа позволяет увидеть особенности языковой и структурной организации текста, способы включения в него элементов «старого» и «нового» знания;

- поисковый этап, на котором обучающиеся работают в базах данных и электронных библиотеках, подбирая материал по теме своей научной статьи;

- этап работы с «чужим текстом», на котором студенты подбирают цитаты, учатся разными способами включать их в текст, а также оформлять список литературы;

- этап работы с аргументацией и композицией текста, на котором обучающиеся формулируют окончательный вариант тезисов и структурируют текст своей статьи;

- этап написания основной части статьи;

- этап написания введения и заключения к собственному тексту и обсуждения результатов в рабочих группах;

- этап редактирования собственного текста;

- этап создания вторичных текстов (аннотации и реферата) к собственной статье;

- этап подготовки к презентации результатов собственного исследования;

- этап оформления статьи для публикации.

Таким образом, в результате практической работы на курсе «Академическое письмо (на русском языке)» студенты учатся формулировать и решать не абстрактные, возможные научные проблемы, а вполне конкретные вопросы, связанные с направлением своей подготовки. Проходя этапы исследовательского пути, студенты приобретают опыт научной деятельности, учатся культуре письменной речи, через свой текст работают с жанрами научного стиля. Студенты развивают свой собственный «голос», оттачивают «языковые навыки одновременно с навыками критического мышления и анализа» [2: 35]. Такая работа по установлению взаимосвязи личного и публичного аспектов в аудитории представлена в концепции А. Янга [20].

Мотивации обучающихся должны способствовать разные формы организации учебного процесса. Рекомендуем не только индивидуальную, но и групповую работу, а также задания на взаимопроверку. Интересным методическим решением видится проведение мастер-класса по созданию академического текста.

Мастерская «Создание академического текста»

Создавая собственный академический текст, будем пользоваться моделью-инструкцией, предложенной И.Б. Короткиной [1: 78].

1. Выбор темы. Возьмем общую тему «Цифровые технологии». В рамках этой большой общей темы нам нужно выбрать какой-то локус исследования, на основе которого и формируется узкая тема: «Роль цифровых технологий в современном образовательном пространстве».

2. Определение основной идеи. Идея нашего исследования такова: Цифровые технологии играют положительную роль в развитии образовательного пространства.

3. Организация работы над темой по принципу триады:

1. соответствие склонностям молодого поколения
2. конкурентоспособность
3. эффективность

Обосновывать свой выбор будем, исходя из логики того, что мы собираемся доказывать. Сформулируем нашу позицию в одном предложении, используя следующую модель: **НАШ ГЛАВНЫЙ ВЫВОД, ПОСКОЛЬКУ..., ВО-ПЕРВЫХ..., ВО-ВТОРЫХ..., И НАКОНЕЦ, ...** Например:

*Цифровые технологии являются неотъемлемой частью современного образовательного пространства, поскольку, во-первых, современные дети относятся к поколению *digital natives* и демонстрируют склонность к использованию новых технологий, во-вторых, в условиях глобализации и цифровизации на мировом уровне внедрение современных технологий делает российское образование конкурентоспособным, и наконец, цифровизация позволяет повысить эффективность взаимодействия подразделений в рамках одного учебного заведения, что позволяет экономить время.*

4. Подбор необходимых источников. Так как тема современная и актуальная, имеется большое количество научных статей, интервью, публицистических статей. Подбираем картотеку источников, работая в библиотеках и электронных базах данных.

5. Выбор необходимой поддержки: цитаты и другие аргументы, которые могут поддержать нашу идею.

Поддержкой первого аспекта будет пример из жизни. Так, в газете была информация: «Молодой человек из Китая продал почку на черном рынке, чтобы купить iPhone, и остался инвалидом», – пишет Daily Mail.

Инцидент произошел в 2011 году. 17-летний юноша очень хотел iPhone 4 и iPad 2, но его семья не могла себе позволить столь дорогие покупки. Тогда парень отыскал в интернете торговцев органами и, уехав в другую провинцию, перенес операцию по удалению почки».

Воспользуемся парафразом, так как вся информация нам не нужна, кроме того, текст выстроен в публицистическом стиле: «Известен случай, когда юноша продал почку, чтобы приобрести дорогостоящую цифровую технику». Заменяем синонимами: молодой человек – юноша, купить – приобрести, iPhone 4 и iPad 2 – дорогостоящую цифровую технику. Таким образом, мы «выжали» из текста только необходимую информацию, иллюстрирующую наш аспект, и передали ее своими словами.

Поддержкой второго аспекта будет высказывание ученого. Оформим как косвенное цитирование. У нас есть такая цитата: «Внедрение информационно-коммуникационных технологий в начальной и средней школе позволяет выработать у обучающихся базовые навыки электронной обработки текстов, работы с базами данных, крупноформатными таблицами и графическими приложениями». Нам необходимо внедрить ее в текст для подтверждения конкурентоспособности цифрового образования. Сделаем так: Конкурентоспособность цифрового образования проявляется в том, что оно «позволяет выработать у обучающихся базовые навыки электронной обработки текстов, работы с базами данных, крупноформатными таблицами и графическими приложениями».

Третий аспект поддерживаем цитатой с нулевым вводом: Цифровое образование дает «возможность формирования социальных интеллектуальных сетей по интересам». Отметим, что под нулевым вводом, вслед за М.П. Котюровой и Е.А. Баженовой, мы понимаем «непосредственное «погружение» чужой речи в новый текст без помощи специальных средств [21: 73].

6. Выбор надлежащей структуры текста. В книге И.Б. Короткиной выделяются такие учебные действия, как определение (что нужно делать?), описание (представляем в деталях), обзор (представляем основные характеристики), сравнение (выявляем общие черты), сопоставление (выявляем сходства и различия), противопоставление (выявляем различия), оценка (рассматриваем достоинства и недостатки), прослеживание (представляем основные этапы), обоснование (доказываем целесообразность, пояснение (приводим примеры), анализ (разделяем на составляющие), исследование (разделяем на составляющие и даем критическую оценку каждой части), доказательство (формулируем собственное мнение и приводим аргументы и факты в его поддержку и др. [2: 278].

Какие учебные действия лежат в основе нашей статьи? Поскольку мы выявляем роль цифровых технологий и доказываем их положительное влияние на образовательную среду, то мы используем такие учебные действия, как обоснование, оценка, пояснение, доказательство.

7. Используя базовую модель академического текста (пятиабзачное эссе), **формируем основную часть нашей статьи:**

Абзац 1

Заглавное предложение – «Поколение Z», «цифровое поколение», «сетевое поколение», «цифровые аборигены» («digitalnatives») – все эти словосочетания используются сегодня для обозначения поколения детей и молодежи, прошедших социализацию в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере быденной жизни, образования и профессиональной деятельности.

Поддержка – И действительно: многие факты и исторические примеры доказывают, насколько важна для современного человека возможность пользоваться самыми последними техническими новинками. Известен случай, когда юноша продал почку, чтобы приобрести дорогостоящую цифровую технику [Электронный ресурс, 2019].

Вывод – Именно психологические особенности человека современности диктуют необходимость использования цифровых технологий.

Абзац 2

Заглавное предложение – Любое занятие с применением цифровых технологий имеет больше шансов на успешное усвоение материала, так как имеет ряд существенных преимуществ.

Поддержка – Оно может решить проблему доступности образования, так как для него не существует территориальных барьеров. Кроме того, снимаются и временные ограничения: в любое удобное для обучающихся и учителя время можно провести занятия. Социальные сети формируются по всему миру и не требуют серьезных денежных вложений. Конкурентоспособность цифрового образования проявляется в том, что оно «позволяет выработать у обучающихся базовые навыки электронной обработки текстов, работы с базами данных, крупноформатными таблицами и графическими приложениями» [7: 129].

Вывод – Эти факторы делают образование конкурентоспособным в международной образовательной среде.

Абзац 3

Заглавное предложение – Цифровизация образовательной среды делает эффективными не только образование, но и социально-экономический климат страны.

Поддержка – Цифровое образование дает «возможность формирования социальных интеллектуальных сетей по интересам» [8: 7], кроме того, цифровые технологии отличаются относительной дешевизной (большие инвестиционные и низкие текущие затраты).

Вывод – Эффективность образования в условиях глобализации напрямую связана с внедрением цифровых технологий.

Теперь приступаем к написанию введения и заключения нашей работы.

Формируем введение по модели И. Б. Короткиной [2: 169].

Введение

Первые предложения текста имеют задачу привлечь внимание читателя, заинтересовать его. Это решает интрига – «интересный факт, любопытная цитата или случай» [2: 173]. Интрига может быть организована разными способами: прямая формулировка тезисов, контекст, определение, цитата, поразительный факт, вопрос, комбинация двух или более из перечисленных способов.

Интрига – Информационное пространство современного мира формируется в расширяющихся процессах глобализации, что способствует интенсивному развитию цифровых технологий, их постоянной реновации.

Вводим тему и даем ее характеристику.

Цифровые технологии являются важным фактором экономического роста и статуса страны в мировом сообществе.

Проблема – Сегодня цифровизация образования характеризуется двояко. Многие исследователи считают, что «цифра» приносит только вред классическому способу воспитания подрастающего поколения.

Тезис – Однако несомненен тот факт, что современный мир и человек не могут обходиться без инновационных продуктов. Образование будущего невозможно без цифровых технологий, которые вносят в него положительные изменения.

Обзор аспектов – Цифровизация сферы образования делает его доступным и соответствующим психологическим особенностям и потребностям молодого поколения. Цифровое образование позволяет стране быть конкурентоспособной и повышает эффективность обучения.

Заключение

Формируем заключение по принципу «обратной воронки». Это значит, что оно содержит схожие с введением по характеру элементы, но в обратном порядке. «Тема как бы распахивается, выходя за пределы текста» [2: 179].

Суммируем выводы основной части (по аспектам): Все это позволяет говорить о положительной роли внедрения цифровых технологий в образовательную среду.

Формируем главный вывод: Таким образом, рассмотренные нами аспекты влияния цифровизации на современную образовательную среду показали, что цифровизация соответствует психологическим потребностям поколения Z, делает образование конкурентоспособным и эффективным.

Именно цифровые технологии в образовании играют решающую роль при повышении качества образования.

Оценка результатов: Наше исследование подтвердило одну из позиций по отношению к цифровому образованию: его положительное влияние на доступность и эффективность обучения несомненны.

Рекомендации и предложения: Неоспорим тот факт, что за цифровым образованием будущее. Оно не заменит традиционные способы обучения, но сделает его более информативным и наглядным, позволит сократить время на подготовку к уроку.

Обобщим содержание и структуру мастер-класса в таблице 1.

Таблица 1.

Содержание и структура мастер-класса «Создание академического текста»

Table 1.

Content and structure of the master class «Creating an academic text»

1	Выбор темы
2	Определение основной идеи
3	Организация работы над темой по принципу триады
4	Подбор необходимых источников
5	Выбор необходимой поддержки
6	Выбор надлежащей структуры текста
7	Формирование основной части статьи
8	Написание введения и заключения
ВВЕДЕНИЕ	
<p>Интрига – Информационное пространство современного мира формируется в расширяющихся процессах глобализации, что способствует интенсивному развитию цифровых технологий, их постоянной реновации.</p> <p>Вводим тему и даем ее характеристику.</p> <p>Цифровые технологии являются важным фактором экономического роста и статуса страны в мировом сообществе.</p> <p>Проблема – Сегодня цифровизация образования характеризуется двояко. Многие исследователи считают, что «цифра» приносит только вред классическому способу воспитания подрастающего поколения.</p> <p>Тезис – Однако несомненен тот факт, что современный мир и человек не могут обходиться без инновационных продуктов. Образование будущего невозможно без цифровых технологий, которые вносят в него положительные изменения.</p> <p>Обзор аспектов – Цифровизация сферы образования делает его доступным и соответствующим психологическим особенностям и потребностям молодого поколения. Цифровое образование позволяет стране быть конкурентоспособной и повышает эффективность обучения.</p>	

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Заглавное предложение – «Поколение Z», «цифровое поколение», «сетевое поколение», «цифровые аборигены» («digitalnatives») – все эти словосочетания используются сегодня для обозначения поколения детей и молодежи, прошедших социализацию в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере быденной жизни, образования и профессиональной деятельности.

Поддержка – И действительно: многие факты и исторические примеры доказывают, насколько важна для современного человека возможность пользоваться самыми последними техническими новинками. Известен случай, когда юноша продал почку, чтобы приобрести дорогостоящую цифровую технику [Электронный ресурс, 2019].

Вывод – Именно психологические особенности человека современности диктуют необходимость использования цифровых технологий.

Заглавное предложение – Любое занятие с применением цифровых технологий имеет больше шансов на успешное усвоение материала, так как имеет ряд существенных преимуществ.

Поддержка – Оно может решить проблему доступности образования, так как для него не существует территориальных барьеров. Кроме того, снимаются и временные ограничения: в любое удобное для обучающихся и учителя время можно провести занятия. Социальные сети формируются по всему миру и не требуют серьезных денежных вложений. Конкурентоспособность цифрового образования проявляется в том, что оно «позволяет выработать у обучающихся базовые навыки электронной обработки текстов, работы с базами данных, крупноформатными таблицами и графическими приложениями» [7: 129].

Вывод – Эти факторы делают образование конкурентоспособным в международной образовательной среде.

Заглавное предложение – Цифровизация образовательной среды делает эффективными не только образование, но и социально-экономический климат страны.

Поддержка – Цифровое образование дает «возможность формирования социальных интеллектуальных сетей по интересам» [8: 7], кроме того, цифровые технологии отличаются относительной дешевизной (большие инвестиционные и низкие текущие затраты).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, рассмотренные нами аспекты влияния цифровизации на современную образовательную среду показали, что цифровизация соответствует психологическим потребностям поколения Z, делает образование конкурентоспособным и эффективным. Именно цифровые технологии в образовании играют решающую роль при повышении качества образования.

Оценка результатов: Наше исследование подтвердило одну из позиций по отношению к цифровому образованию: его положительное влияние на доступность и эффективность обучения несомненны.

Рекомендации и предложения: Неоспорим тот факт, что за цифровым образованием будущее. Оно не заменит традиционные способы обучения, но сделает его более информативным и наглядным, позволит сократить время на подготовку к уроку.

Такая работа, организованная как мастер-класс, когда студент наглядно видит процесс создания текста, так называемый «скелет» работы и способы сбора и распределения информации, дает возможность сделать первый опыт положительным. Это снимает психологические барьеры, такие, как «у меня никогда не получится», «это очень сложно и непосильно», формирует мотивацию для успешного и даже креативного написания собственного текста. Междисциплинарность – важное звено текстоцентрического подхода, так как преподаватель академического письма может направлять студента в рамках выбранного им направления подготовки и учить писать тексты по разным областям научного знания.

Выводы. Таким образом, организация работы на курсе «Академическое письмо (на русском языке)» с учетом текстоцентрического принципа может внести существенный вклад в развитие научно-исследовательской компетенции. Моделирование учебного материала на практическом курсе по академическому письму на базе собственной научной статьи может быть эффективным для актуализации когнитивных процессов, коммуникативных навыков и регуляторных механизмов при дискурсопорождении в академической сфере. Разные формы организации практикумов способствуют повышению интереса к процессу обучения, включают студентов в активную академическую коммуникацию не на примерных учебных материалах, а на собственном научном тексте, позволяющем ответить на многие вопросы в процессе индивидуальной и групповой работы на занятии. Реализация принципов системности и преемственности позволяет студентам овладеть нормами академического письма, сформировать устойчивый навык работы с научной литературой и собственным текстом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

- 1. Короткина И.Б.** О "дорожных картах", "рейтинговой лихорадке" и академическом письме // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 15-24. – ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN XQXEAN.
- 2. Короткина И.Б.** Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учеб. пособие. – М. : Юрайт, 2018. – 295 с. – ISBN: 978-5-534-00415-1. – EDN PTOYIO.
- 3. Боголепова С.В.** Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 87-94. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN VAYAPT.
- 4. Валеева Э.Э.** Развитие навыков академического письма на занятиях по иностранному языку // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 76-81. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN XEQCQX.
- 5. Смирнова Н.В.** Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58-64. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN UDQZXH.

- 6. Чуйкова Э.С.** Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 59-67. – ISSN: 0869-3617 eISSN: 2072-0459 – EDN XEQCQD.
- 7. Green B.** Literacy in 3D : an integrated perspective in theory and practice / Bill Green and Catherine Beavis. (Eds.). Camberwell: Acer Press. 2012.
- 8. Braine G.** Academic Literacy and Nonnative Speaker Graduate Student. *Journal of English for Academic Purposes*. 2002. Vol. 1. No 1. Pp. 59–68. – ISSN: 1475-1585. DOI: 10.1016/S1475-1585(02)00006-1
- 9. Hamp-Lyons L.** English for Academic Purposes // Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. 2011. Vol. 2. Pp. 89–105. – ISBN: 9780415998727
- 10. Leki I.** Writing, Literacy and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. Vol. 20. Pp. 99–115. – ISSN: 0267-1905 eISSN: 1471-6356 – DOI: 10.1017/S0267190500200068
- 11. Алмазова Н.И.** Межкультурная компетентность: дискурсивно-ориентированный подход к дидактическим проблемам // Текст – Дискурс – Стиль. Коммуникации в экономике: Сб. науч. ст. СПб. 2003. – ISBN: 5-7310-1650-X. – С. 100-112.
- 12. Попова Н.В.** Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на основе дисциплины Иностранный язык) : дисс...д-ра пед. наук. – 13.00.08 – СПб., 2012. – 566 с. – EDN QFNOUB.
- 13. But Juljia E.** Adapting to a Disciplinary Discourse: A Redesigned Course for MA History Students. *Journal of Academic Writing*. 2020. Vol. 10. No 1. Pp. 165-170. – eISSN: 2225-8973 – DOI: <https://doi.org/10.18552/joaw.v10i1.609>
- 14. Rienecker L., Jörgensen P.S.** The (Im)Possibilities in teaching university writing in the Anglo-American tradition when dealing with continental student writers // Teaching academic writing in European higher education. Kluwer Academic Publishers. 2003. – Pp. 101-112.
- 15. Шейпак С.А.** Академическое письмо: критика традиционного подхода // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 92-103. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-92-103. – EDN RKJINM.
- 16. Bruce J.** Academic writing and genre: A systematic analysis/ London: Continuum. 2008. – ISBN: 978-1441103086
- 17. Шестак В.П., Шестак Н.В.** Формирование научно-исследовательской компетентности и "академическое письмо" // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 115-119. – ISSN: 0869-3617 eISSN: 2072-0459 – EDN OMTRVL.
- 18. Ладыженская Т.А.** Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка: пособие для учителей / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др./ под ред. Т.А. Ладыженской – М.: Просвещение. 1980. –с.187
- 19. Wingate U., Harper R.** Completing the first assignment: A case study of the writing processes of a successful and an unsuccessful student. *Journal of English for Academic Purposes*. 2021. Vol. 49. – ISSN: 1475-1585. – DOI: 10.1016/j.jeap.2020.100948.
- 20. Young A.** Teaching Writing Across the Curriculum. New Jersey: Pearson; Prentice Hall. 2006. – ISBN: 0131936646, 9780131936645
- 21. Котюрова М.П., Баженова Е.А.** Культура научной речи. Текст и его редактирование : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Флинта, Наука, 2008. – 280 с. – ISBN: 978-5-9765-0279-6. – EDN SUQSCF.

REFERENCES

1. **Korotkina I.B.** O "dorozhnyh kartah", "rejtingovoj lihoradke" i akademicheskom pisme // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017. № 1. S. 15-24. – ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN XQXEAN.
2. **Korotkina I.B.** Akademicheskoe pismo: process, produkt i praktika : ucheb. posobie. – M. : Yurajt, 2018. – 295 s. – ISBN: 978-5-534-00415-1. – EDN PTOYIO.
3. **Bogolepova S.V.** Obuchenie akademicheskomu pismu na anglijskom yazyke: podhody i produkty // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016. № 1. S. 87-94. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN VAYAPT.
4. **Valeeva E.E.** Razvitie navykov akademicheskogo pisma na zanyatijah po inostrannomu yazyku // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016. № 12. S. 76-81. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN XEQCQX.
5. **Smirnova N.V.** Akademicheskaya gramotnost i pismo v vuze: ot teorii k praktike // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015. № 6. S. 58-64. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN UDQZXH.
6. **Chujkova E.S.** Akademicheskoe pismo: kakoe sodержanie aktualno dlya Rossii? // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016. № 12. S. 59-67. – ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN XEQCQD.
7. **Green B.** Literacy in 3D : an integrated perspective in theory and practice / Bill Green and Catherine Beavis. (Eds.). Camberwell: Acer Press. 2012.
8. **Braine G.** Academic Literacy and Nonnative Speaker Graduate Student. *Journal of English for Academic Purposes*. 2002. Vol. 1. No 1. Pp. 59–68. – ISSN: 1475-1585. DOI: 10.1016/S1475-1585(02)00006-1
9. **Hamp-Lyons L.** English for Academic Purposes // *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. 2011. Vol. 2. Pp. 89–105. – ISBN: 9780415998727
10. **Leki I.** Writing, Literacy and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. Vol. 20. Pp. 99–115. – ISSN: 0267-1905eISSN: 1471-6356 – DOI: 10.1017/S0267190500200068
11. **Almazova N.I.** Mezhkulturnaya kompetentnost: diskursivno-orientirovannyj podhod k didakticheskim problemam // *Tekst – Diskurs – Stil. Kommunikacii v ekonomike: Sb. nauch. st.* SPb. 2003. – ISBN: 5-7310-1650-X. – S. 100-112.
12. **Popova N.V.** Mezhdisciplinarnaya paradigma kak osnova formirovaniya integrativnyh kompetencij studentov mnogoprofilnogo vuza (na osnove discipliny Inostrannyj yazyk) : diss...d-ra ped. nauk. – 13.00.08 – SPb., 2012. – 566 s. – EDN QFNOUB.
13. **But Juljia E.** Adapting to a Disciplinary Discourse: A Redesigned Course for MA History Students. *Journal of Academic Writing*. 2020. Vol. 10. No 1. Pp. 165-170. – eISSN: 2225-8973 – DOI: <https://doi.org/10.18552/joaw.v10i1.609>
14. **Rienecker L., Jorgensen P.S.** The (Im)Possibilities in teaching university writing in the Anglo-American tradition when dealing with continental student writers // *Teaching academic writing in European higher education*. Kluwer Academic Publishers. 2003. – Pp. 101-112.
15. **Shejpak S.A.** Akademicheskoe pismo: kritika tradicionnogo podhoda // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020. T. 29. № 2. S. 92-103. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-92-103. – EDN RKJINM.
16. **Bruce J.** Academic writing and genre: A systematic analysis/ London: Continuum. 2008. –ISBN: 978-1441103086

17. Shestak V.P., Shestak N.V. Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti i "akademicheskoe pismo" // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 12. S. 115-119. –ISSN: 0869-3617 eISSN: 2072-0459 – EDN OMTRVL.

18. Ladyzhenskaya T.A. Svyaznaya rech // Metodika razvitiya rechi na urokah russkogo yazyka: posobie dlya uchitelej / N.E. Boguslavskaya, V.I. Kapinos, A.Yu. Kupalova i dr./ pod red. T.A. Ladyzhenskoj – M.: Prosveshenie. 1980. –s.187

19. Wingate U., Harper R. Completing the first assignment: A case study of the writing processes of a successful and an unsuccessful student. Journal of English for Academic Purposes. 2021. Vol. 49. – ISSN: 1475-1585. – DOI: 10.1016/j.jeap.2020.100948.

20. Young A. Teaching Writing Across the Curriculum. New Jersey: Pearson; Prentice Hall. 2006. – ISBN: 0131936646, 9780131936645

21. Kotyurova M.P., Bazhenova E.A. Kultura nauchnoj rechi. Tekst i ego redaktirovanie : ucheb. posobie. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Flinta, Nauka, 2008. – 280 s. – ISBN: 978-5-9765-0279-6. – EDN SUQSCF.

Статья поступила в редакцию 20.03.2024. Одобрена 18.06.2024. Принята 26.06.2024.

Received 20.03.2024. Approved 18.06.2024. Accepted 26.06.2024.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024.

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

Ильина Наталья Олеговна, Ляпидовская Марина Евгеньевна

кандидаты филологических наук, доценты, Высшая школа международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР В ВЫБОРЕ ЭФФЕКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ

Шеманаева Мария Александровна

кандидат педагогических наук, кафедра английского языка, Институт иностранных языков, Петрозаводский государственный университет; г. Петрозаводск, Россия

ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ И ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ИЗ ИНДИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Сликишина Ирина Викентьевна, Дробахина Анастасия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и общетехнических дисциплин; кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и общетехнических дисциплин, Кемеровский государственный университет; г. Новокузнецк, Кемеровская область – Кузбасс, Россия

СИСТЕМЫ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

IN THE NEXT ISSUE

Irina Natalia O., Lyapidovskaya Marina E.

Higher School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia

ETHNOLINGUISTIC FACTOR IN THE SELECTION OF EFFECTIVE LEARNING STRATEGIES FOR TURKMEN STUDENTS

Shemanaeva Maria A.

Department of the English Language, Institute of Foreign Languages, Petrozavodsk State University; Petrozavodsk, Russia

ETHNOCULTURAL AND PLURILINGUAL APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS FROM INDIA

Slikishina Irina V., Drobakhina Anastasia N.

Department of Informatics and General Technical Disciplines, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kemerovo State University; Novokuznetsk, Kemerovo region – Kuzbass, Russia

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS IN THE TRAINING OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

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

Журнал имеет официальную регистрацию в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018. В системе «Международной стандартной нумерации сериальных изданий» (International standard serial numbering) ему присвоен 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 редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

«ВМП» является научным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании.

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

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

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

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, текст должен начинаться с Введения и Актуальности темы, формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего решения проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания. **В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.**

Процент оригинальности статьи при проверке в системе «Антиплагиат» – должен стремиться к 85%.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика профессионального образования;
- Информатизация образования;
- Межкультурная и межъязыковая коммуникация;
- Лингводидактический форум;
- Вузовская практика;
- Научный дебют;
- Международные конференции;
- Хроника научной жизни. Персоналии.

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ

1. Рекомендуемый объем статьи 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 (пятнадцати).** Рекомендуемый объем списка источников **для обзорных статей – не менее 50 источников.** По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков. Названия (подписи) к рисункам и таблицам должны быть указаны на двух языках (на русском и на английском).

Для статей рубрик «Вузовская практика» и «Научный дебют» возможен меньший объем статьи (6–7 стр.), с учетом приведенных на двух языках (на русском и на английском) авторских данных, аннотации, ключевых слов, и списка источников. Список источников должен иметь порядка 10 (десяти) научных источников; цитируемые источники должны быть датированы XXI веком (2000 годы).

2. Авторы должны придерживаться следующей обобщенной структуры статьи: вводная часть (0,5–1 стр., актуальность, существующие проблемы); основная часть (постановка и описание задачи, изложение и суть основных результатов); заключительная часть (0,5–1 стр., предложения, выводы).

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй – в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст. Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

ПОРЯДОК ОФОРМЛЕНИЯ

Статья оформляется в соответствии с основными требованиями ГОСТ Р 7.0.7–2021 «СТАТЬИ В ЖУРНАЛАХ И СБОРНИКАХ. Издательское оформление» и приведенной структурой:

– **УДК** указывается в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

– **DOI** (Digital Object Identifier – цифровой идентификатор объекта): присваивает редакция;

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языке) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы, почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные данные (телефоны, e-mail); SPIN-код РИНЦ и ORCID ID авторов;

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на сайте организации;

При написании адреса на английском языке необходимо следовать англоязычным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома улица, город почтовый индекс, страна;

Необходимо указывать полное официальное название организации, без сокращений или аббревиатур; аббревиатура организации может быть указана после ее полного названия;

Если в названии организации есть название города, в адресных данных необходимо указывать город;

– **фото автора(ов) статьи** (минимальное разрешение – 300 dpi (формат .jpeg или .tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.

– **название статьи** (до 12 слов, включая предлоги) на русском и английском языках *Нежелательно использовать аббревиатуру и формулы;*

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языке): не менее **200-250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от нее в отечественных и зарубежных базах данных.

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

– **ключевые слова/ Keywords** (на русском/английском языке). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются запятыми;

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;
В тексте буква «ё» употребляется только в фамилиях и географических названиях.

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском.

Текст размещается без переносов.

– **список источников** на русском языке/кириллице/на языке первоисточника должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5–2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Принято указывать наименование цитируемого источника на языке оригинала.

Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка источников. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же».

– **References**. Статьи, написанные на русском языке/ на кириллице, помимо списка источников, на русском языке/на кириллице/ на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список источников – **References**. Русскоязычные источники, а также источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации.

Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. При загрузке статьи через Электронную редакцию транслитерация производится автоматически.

Статьи без приставных 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 неизвестна личность рецензента, а рецензент знает, кто автор.

Рецензирование осуществляют как члены редколлегии, так и приглашенные рецензенты.

В случае получения отрицательной рецензии, редактор может назначить дополнительного рецензента. Второй рецензент назначается и при неоднозначно определяемой тематике статьи (междисциплинарном исследовании).

При получении отрицательной рецензии на статью от двух рецензентов дальнейшее ее рассмотрение прекращается.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи; в случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Помимо статьи автору необходимо предоставить сопроводительные документы к ней: **Экспертное заключение** о возможности опубликования материалов в открытой печати и подписанный **Лицензионный договор**. Оформление обоих документов осуществляется **после принятия статьи к опубликованию**

В случае принятия статьи к опубликованию с автором заключается Лицензионный договор.

Каждому автору бесплатно предоставляется один авторский экземпляр журнала с его опубликованной статьей.

Адрес редакции:

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-71-43; e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024

Научное издание
Журнал

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Том 13. № 2. 2024

Учредитель и издатель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого».

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

Над выпуском работали:

Попова Нина Васильевна,
Манцера Ирина Викторовна, Тарасова Дарья Николаевна.

Тел. редакции: 8 (812) 297-71-43.
Электронный адрес редакции: voprosy_metodiki@spbstu.ru

Дизайн обложки: *Ветрогонова Я. А.*
Компьютерная верстка: *Тарасова Д. Н.*

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 28.06.2024. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 17.9. Тираж 500 Заказ № 3456

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.