

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 14. № 3. 2025



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург

2025

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

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

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

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

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

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

*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.

Свободная цена.

Адрес издателя и учредителя: Россия, 195251, г. Санкт-Петербург, вн. тер. г. муниципальный округ Академическое, ул. Политехническая, д.29 литера Б

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, 2025

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 14. No 3. 2025



POLYTECH-PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2025

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).

*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);

Ignat 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 in leading libraries of the country, distributed in Russia, CIS countries and other foreign countries.

The printed version of the journal is distributed through the United Catalogue «Press of Russia»: subscription index 33083.

Free pricing.

Founder and Publisher: Russia, 195251, St. Petersburg,
int. ter. g. municipal district Akademicheskoe, Polytekhnicheskaya, 29, litera B

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

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2025.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Барыбина Н. В.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫХ
НАПРАВЛЕНИЙ КАК ФАКТОР СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ
ТРАНСФОРМАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»..... 8

Саковец С. А.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИНОЯЗЫЧНОМ
ОБРАЗОВАНИИ..... 23

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Белов В. А., Шао Мань, Белова В. М.

ТРЕХЭТАПНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ
ДИСКУРСИВНЫМ СЛОВАМ РУССКОГО ЯЗЫКА..... 35

Чжан Шань.

СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ
КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ..... 49

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Карякина Ю. Н.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ ДОГАДКИ ПРИ
ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 66

Петренко В. И.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ..... 82

ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

Кругликов В. Н.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ В ФОРМАТЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ
ИГРЫ 94

Кондрашина Т. В., Черникова И. Ю.

ОПЫТ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 108

Фролова И. В., Глухова Ю. Н.

ГЕРЦЕНОВСКАЯ ОЛИМПИАДА ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ..... 125

В следующем выпуске..... 142

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Barybina Natalia V.

EDUCATIONAL EXPECTATIONS OF ENGINEERING DEGREE LEARNERS AS FACTOR OF STRUCTURAL AND CONTENT-BASED TRANSFORMATION OF «FOREIGN LANGUAGE» DISCIPLINE..... 8

Sakovets Svetlana A.

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION..... 23

INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

Belov Vadim A., Shao Man, Belova Valentina M.

THREE-STAGE SYSTEM OF TEACHING CHINESE STUDENTS DISCOURSE WORDS IN RUSSIAN LANGUAGE 35

Zhang Shan.

STRATEGIES OF TEACHING RUSSIAN NON-EQUIVALENT VOCABULARY TO CHINESE STUDENTS..... 49

LINGUODIDACTIC FORUM

Karyakina Yulia N.

DEVELOPING CONTEXTUAL GUESSING SKILLS WHEN TEACHING READING TO ENGINEERING STUDENTS 66

Petrenko Valentina I.

MOTIVATION OF NON-LINGUISTIC SPECIALTY STUDENTS TO LEARN FOREIGN LANGUAGE: PROBLEMS AND SOLUTIONS..... 82

HIGHER EDUCATION PRACTICE

Kruglikov Viktor N.

INTERACTIVE LECTURE IN EDUCATIONAL BEHAVIORAL GAME FORMAT .. 94

Kondrashina Tatiana V., Chernikova Irina Yu.

MENTORING EXPERIENCE IN ACADEMIC ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS AT TECHNICAL UNIVERSITY 108

Frolova Irina V., Glukhova Ju. N.

HERZEN UNIVERSITY OLYMPIAD IN FRENCH IN CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION CONTINUITY 125

In the next Issue 142

Теория и методика
профессионального образования

Theory and methodology of
professional education

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.01

Н. В. Барыбина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ КАК ФАКТОР СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»



БАРЫБИНА Наталья Викторовна – старший преподаватель; Санкт-Петербургский морской технический университет, *Научный руководитель: доктор педагогических наук БУЛАТ Роман Евгеньевич*, Лоцманская 3, Санкт-Петербург, 190121, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5303-4026; ORCID: 0009-0003-0978-0111. natalyakarbar@yandex.ru

BARYBINA Natalia V. – Saint Petersburg State Marine Technical University; *Scientific supervisor Dr. Sci. (Ped.) Roman E. BULAT*, 3, Lotsmanskaya, St. Petersburg, 190121, Russia. ORCID: 0009-0003-0978-0111. natalyakarbar@yandex.ru

Аннотация. Объектом исследования является дисциплина «Иностранный язык» в образовательных организациях морского инженерного профиля. Целью исследования является анализ ее содержания и структуры в контексте формирования готовности обучающихся к деловой коммуникации и межкультурному взаимодействию. Актуальность обусловлена несоответствием между нормативными требованиями, образовательными ожиданиями и фактическим уровнем сформированности универсальных компетенций УК-4 и УК-5. Методом исследования выступило анкетирование 131 обучающегося, направленное на выявление восприятия целей дисциплины, уровня мотивации и самооценки готовности к профессиональному взаимодействию на иностранном языке. Установлено, что менее 20 % респондентов ощущают сформированную готовность к данному виду взаимодействия, несмотря на признание значимости дисциплины. На основе полученных данных обоснована необходимость структурной и содержательной трансформации курса с использованием предметно-языковой интеграции (CLIL), профессионально ориентированных заданий и моделирования ситуаций межкультурного общения.

Ключевые слова: ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ДИСЦИПЛИНА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК», МОРСКОЙ ИНЖЕНЕРНЫЙ ПРОФИЛЬ, ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ, МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ, КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Для цитирования: Барыбина Н.В. Образовательные ожидания обучающихся инженерных направлений как фактор структурно-содержательной трансформации дисциплины «Иностранный язык» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 3. С. 8–22. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.01

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

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.01

EDUCATIONAL EXPECTATIONS OF ENGINEERING DEGREE LEARNERS AS FACTOR OF STRUCTURAL AND CONTENT-BASED TRANSFORMATION OF “FOREIGN LANGUAGE” DISCIPLINE

Abstract. The study focuses on the discipline "Foreign Language" as implemented in higher education programs for marine engineering training. The aim of the research is to analyze the content and structure of this discipline in the context of developing students' readiness for business communication and intercultural interaction. The relevance of the study is determined by the discrepancy between regulatory requirements, educational expectations, and the actual formation level of universal competences UC-4 and UC-5. The research method involved a survey of 131 learners aimed at identifying their perception of the course objectives, motivation level, and self-assessment of readiness for professional interaction in a foreign language. The results show that fewer than 20% of respondents feel sufficiently prepared for this type of interaction, despite acknowledging the importance of the discipline. Drawing on the collected data the necessity for structural and content-based transformation of the course is substantiated, including content and language integrated learning (CLIL), professionally oriented tasks, and the simulation of intercultural communication situations.

Keywords: HIGHER EDUCATION, FOREIGN LANGUAGE DISCIPLINE, MARINE ENGINEERING PROFILE, BUSINESS COMMUNICATION, INTERCULTURAL INTERACTION, UNIVERSAL COMPETENCES, COMPETENCE DEVELOPMENT, COMPETENCE-BASED APPROACH

For citation: Barybina N.V. Educational expectations of engineering degree learners as factor of structural and content-based transformation of “Foreign Language” discipline. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 3. P. 8–22. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.01

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, 2025.

Введение. Актуальность и значимость совершенствования качества высшего образования подчеркивается организованной в настоящее время широкомасштабной работой по разработке «Стратегии развития образования до 2036 года с перспективой до 2040 года». При этом следует отметить, что подготовка данного стратегического документа осуществляется с привлечением общественности, а также обучающихся и их родителей¹. Данный подход согласуется с современными мировыми представлениями об управлении качеством [1; 2] и законодательным определением качества образования² в том, что качество определяется степенью соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающегося не только федеральным государственным образовательным стандартам высшего

¹ Учащиеся, родители, педагоги и эксперты примут участие в разработке стратегии образования [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/9110/uchaschiesya-roditeli-pedagogi-i-eksperty-primut-uchastie-v-razrabotke-strategii-obrazovaniya/> (дата обращения: 05.06.2025).

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.03.2024) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.06.2025).

образования (ФГОС ВО), но «и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность». При этом известно, что к потребителям образования следует относить самих обучающихся [3].

Вместе с тем образовательная деятельность, указанная как ключевое понятие в определении качества образования, регулируется Законом об образовании как «деятельность по реализации образовательных программ»³, включающая деятельность по реализации входящих в них дисциплин. Совершенствование каждого компонента образовательных программ, т.е. модернизация каждой рабочей программы дисциплины будет вносить свой значимый вклад в конечное качество образования. Данное утверждение нашло подтверждение в указаниях Президента России В.В. Путина, который акцентировал внимание на необходимость точечного переосмысления значимости и содержания каждой отдельно взятой дисциплины в образовательных программах высшего образования⁴.

Наряду с этим, одной из нескольких дисциплин, которые ФГОСы ВО по всем направления бакалавриата определяют как обязательные, является дисциплина «Иностранный язык». Ее высокая значимость в профессиональной подготовке выпускников подтверждается не только п. 2.2. каждого ФГОС ВО, но и результатами научных исследований. Так, исследования ряда отечественных и зарубежных авторов доказывают, что современный выпускник бакалавриата должен обладать не только лингвистическими, но и коммуникативными, социокультурными и стратегическими способностями к профессиональной коммуникации, взаимодействию в международной среде и социальной адаптации в условиях многоязычного и многокультурного профессионального пространства, что особенно актуально для инженерных направлений подготовки.

При этом наши более ранние исследования показали, что потенциал дисциплины «Иностранный язык» в образовательных программах бакалавриата во многом превосходит функцию по формированию универсальной компетенции УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)», которой чаще всего ограничиваются разработчики учебных планов. По нашему мнению, дисциплина «Иностранный язык» обладает возможностями в участии в формировании универсальной компетенции УК-5 «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах». В тоже время, анализ научных работ, изучающих потенциал дисциплины

³ Там же.

⁴ Путин призвал убрать устаревшие курсы из вузовских программ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pnp.ru/social/putin-prizval-ubrat-ustarevshie-kursy-iz-vuzovskikh-programm.html> (дата обращения: 05.06.2025).

«Иностранный язык» в контексте потребностей обучающихся, проведено недостаточно. Поэтому научная новизна, своевременность и актуальность исследования запросов обучающихся как потребителей качества высшего образования не вызывают сомнения, так как может способствовать совершенствованию структуры и содержания дисциплины «Иностранный язык».

В связи с этим нами была поставлена цель исследования – разработать практические предложения по совершенствованию структуры и содержания дисциплины «Иностранный язык» на основе сопоставления теоретических предпосылок и результатов мониторинга потребностей обучающихся. Для достижения цели исследования были сформулированы следующие задачи: раскрыть потенциал дисциплины на основе анализа научных работ; сформулировать теоретические предпосылки по совершенствованию структуры и содержания дисциплины; выявить потребности обучающихся в освоении дисциплины; подтвердить/опровергнуть необходимость внесения содержательных корректив в рабочую программы дисциплины на основе анализа потребностей обучающихся; разработать практические предложения по совершенствованию структуры и содержания дисциплины.

Обзор литературы. Качество высшего образования в современном научном знании осмысливается как интегративная категория, объединяющая нормативные требования и образовательные ожидания обучающихся [4; 5; 6]. Такая трактовка закреплена в Федеральном законе № 273-ФЗ⁵ и в проектируемой Стратегии развития образования до 2040 года, где подчеркивается необходимость учета восприятия образовательного процесса со стороны обучающихся как субъектов педагогического взаимодействия. Исследователи подчеркивают, что субъективная значимость дисциплины приобретает особую роль в оценке гуманитарного компонента подготовки, формируя мотивацию к обучению и влияя на осмысление дисциплины как ресурса профессионального самоопределения [7; 8; 9]. В частности, П.И. Пискунов и И.Н. Алексеенко подчеркивают необходимость учета личностных и профессиональных установок обучающихся при проектировании содержания дисциплин гуманитарного цикла [10]. Обоснование комплексного подхода к оценке дисциплины представлено в модели А.В. Лупановой и Е.В. Калач, включающей академическую результативность, экспертную оценку и субъективное восприятие [11]. Этот подход получает развитие в работах Л.Л. Мехришвили, А.А. Новиковой и Л.А. Саенко [12; 13], а также находит подтверждение в зарубежных исследованиях, акцентирующих значение гибкости программ и самооценки обучающихся [14]. При этом оценка эффективности дисциплины требует использования не только обобщающих

⁵ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.03.2024) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.06.2025).

категорий, но и конкретных диагностических инструментов, ориентированных на выявление степени сформированности коммуникативной и межкультурной готовности – таких как анкеты самооценки, ситуационные задания, анализ коммуникативных кейсов [13; 15].

Указанные теоретические положения находят практическое подтверждение в анализе реализации дисциплины «Иностранный язык» в образовательных организациях технического профиля. Несмотря на нормативную направленность на формирование УК-4 и УК-5, ее содержание в большинстве случаев ограничено лингвистической составляющей, тогда как межкультурный компонент либо обозначается декларативно, либо полностью исключен. Исследователи подчеркивают отсутствие комплексного методического сопровождения и слабую интеграцию профессионально релевантных задач в структуру дисциплины [13; 16; 27; 18]. Наряду с этим акцентируется недостаточное применение практико-ориентированных форм обучения, ограниченная трудоемкость и слабая сопряженность с задачами профессиональной подготовки [19; 20; 21]. В научной литературе отмечается расхождение между целями дисциплины и ее восприятием со стороны обучающихся: она нередко воспринимается как формальный элемент учебного плана, не связанный с будущей профессиональной деятельностью [22]. Ранее проведенный нами анализ подтвердил, что в образовательных программах технических вузов дисциплина реализуется преимущественно как языковой модуль, не обеспечивающий условий для формирования коммуникативной гибкости и межкультурной осведомленности [24].

Выявленное в ряде исследований несоответствие между нормативными целями дисциплины и ее фактической реализацией в технических вузах предопределяет необходимость ее содержательного и методического обновления. Обоснованным считается включение практико-ориентированных форм обучения, обеспечивающих сопряжение языковой подготовки с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Наиболее перспективными в этом контексте признаются интеграция предметного и языкового компонентов (CLIL), проектные методы, кейс-технологии и моделирование профессиональных ситуаций [25; 26; 27; 28]. Результаты эмпирических исследований демонстрируют, что применение подобных подходов способствует росту учебной мотивации, повышению вовлеченности и осмысленному включению обучающихся в образовательный процесс [23; 29]. Повышение внутренней мотивации тесно связано с восприятием дисциплины как значимого элемента профессиональной подготовки, а не как формальной составляющей учебного плана. Наряду с обсуждением практико-ориентированных подходов, в современной научной литературе подчеркивается значимая ценностная роль дисциплины, реализующаяся через формирование межкультурной восприимчивости, открытости и готовности к

ответственному профессиональному взаимодействию в поликультурной среде [13; 30; 31; 32]. Позитивное восприятие обучающимися содержания курса, как показывают исследования, коррелирует с его прикладной направленностью, реалистичностью коммуникативных задач и наличием обратной связи со стороны преподавателя [7]. Проведенное нами ранее исследование выявило аналогичную тенденцию: обучающиеся технических направлений подготовки считают важным усиление межкультурной составляющей, расширение профессиональной направленности и применение форматов, приближенных к условиям реального делового общения [24].

Представленные в научной литературе подходы свидетельствуют о постепенном смещении акцентов в трактовке дисциплины от преимущественно лингвистической направленности к комплексному функционалу, включающему развитие УК, в том числе в контексте будущей профессиональной деятельности обучающихся. Наряду с этим отмечается наличие противоречий между нормативно закрепленными целями дисциплины, ее содержательной реализацией и субъективным восприятием со стороны обучающихся. Особое внимание уделяется необходимости усиления ее практико-ориентированной направленности, включения межкультурных компонентов и повышения профессиональной релевантности содержания. В этих условиях проведение эмпирического исследования, направленного на выявление образовательных предпочтений и субъективных представлений обучающихся о дисциплине, представляется актуальным и методологически обоснованным.

Методика исследования. Обучающиеся входят в образовательную организацию высшего образования (ОО ВО) с определенными ожиданиями от качества дисциплины, которые формируются на основе школьного опыта, социальных и профессиональных ориентиров, рекомендаций обучающихся старших курсов и преподавателей, а также общего имиджа образовательной среды. Эти ожидания становятся точкой отсчета в процессе соотнесения учебного содержания с профессиональными запросами и личными целями.

С целью эмпирического подтверждения значимости дисциплины как инструмента формирования готовности к деловой коммуникации и межкультурному взаимодействию, выявления ожиданий и потребностей обучающихся, было проведено социологическое исследование с использованием анкеты, разработанной в соответствии с целевыми показателями УК-4 и УК-5. Опрос реализован в марте 2025 года на платформе *Google Forms*.⁶

⁶ <https://docs.google.com/forms/d/16OovMp98iq-mng4rWZCwE6RWEKKN3gPyTSUjsEmaYOE/edit>

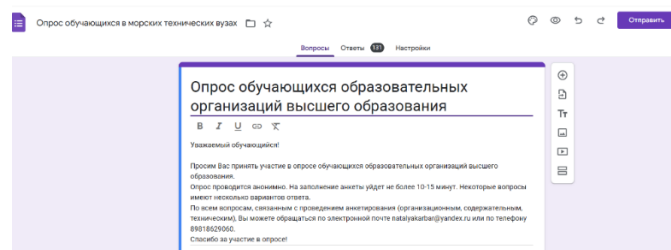
The image shows a web-based questionnaire interface. At the top, there's a header with the title 'Опрос обучающихся в морских технических вузах' and a star icon. Below this, there are tabs for 'Вопросы', 'Статус', and 'Настройки'. The main content area is titled 'Опрос обучающихся образовательных организаций высшего образования' and contains the following text: 'Уважаемый обучающийся! Просим Вас принять участие в опросе обучающихся образовательных организаций высшего образования. Опрос проводится анонимно. На заполнение анкеты уйдет не более 10-15 минут. Некоторые вопросы имеют несколько вариантов ответа. По всем вопросам, связанным с проведением анкетирования (организационным, содержательным, техническим), Вы можете обратиться по электронной почте naukayazika@yandex.ru или по телефону 8(800)100-00-00. Спасибо за участие в опросе!'. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for zooming, rotating, and other document manipulation functions. At the top right, there is a button labeled 'Отправить'.

Fig. 1. Electronic questionnaire form for students of marine engineering universities regarding the “Foreign Language” discipline

Рис. 1. Форма электронного анкетирования обучающихся вузов морского инженерного профиля по дисциплине «Иностранный язык»

Базой исследования выступила образовательная организация морского инженерного профиля – Санкт-Петербургский государственный морской технический университет (СПбГМТУ). В выборке приняли участие 131 респондент, охватывающий обучающихся бакалавриата.

Целью исследования являлось выявление представлений обучающихся о целях, содержании и результатах освоения дисциплины, а также диагностика уровня мотивации, самооценки коммуникативной и межкультурной готовности и восприятия применяемых в учебном процессе педагогических технологий. Опрос позволил также установить степень соответствия содержания дисциплины профессиональным задачам и выявить доминирующие представления о критериях качества языковой подготовки в условиях технического образования.

Результаты эксперимента. В рамках эмпирического этапа исследования был проведен анкетный опрос 131 обучающегося образовательной организации высшего образования морского инженерного профиля, реализующей программы подготовки по направлению 26.03.01 «Кораблестроение, океанотехника и системотехника морской и корабельной инфраструктуры». Целью опроса являлось выявление восприятия обучающимися роли дисциплины в контексте формирования УК, необходимых для осуществления деловой коммуникации и межкультурного взаимодействия. Результаты анкетирования свидетельствуют о высокой степени осознания обучающимися значимости иностранного языка (ИЯ) как элемента профессиональной подготовки. Так, 91,6% респондентов выбрали английский язык (АЯ) в качестве наиболее целесообразного для изучения в ОО ВО, аргументируя это его функцией как глобального средства коммуникации, а также востребованностью на рынке труда и в международных морских экипажах. Данные респонденты отметили, что ИЯ необходим им прежде всего для профессионального общения в международной среде (77,1%), трудоустройства за границей (68,7%), а также для успешного прохождения собеседований в крюинговых компаниях (52,4%). Ключевыми факторами

мотивации выступают практическая применимость и профессиональная релевантность дисциплины. Значительная доля обучающихся (более 48%) рассматривает владение АЯ также как необходимую основу для взаимодействия с представителями других культур. Это свидетельствует о сформированном запросе на развитие межкультурной осведомленности, способности к адаптации и толерантному поведению в многонациональной профессиональной среде – ключевых компонентов УК-5.

Полученные данные выявили диспропорцию между образовательными ожиданиями обучающихся и фактически реализуемыми в курсе результатами. При самооценке уровня владения ИЯ большинство респондентов указали на средний (49,6%) или разговорно высокий (32,8%) уровень, тогда как уверенность в способности использовать ИЯ в деловой коммуникации и межкультурному взаимодействию продемонстрировали лишь менее 20% обучающихся. Более 40% затруднились при ответе на вопросы, связанные с профессиональными речевыми ситуациями, что указывает на фрагментарность формирования соответствующих компетенций в текущей образовательной практике.

Низкая оценка обучающимися собственных возможностей в области письменной деловой коммуникации, участия в переговорах, самопрезентации и перевода специализированных текстов свидетельствует о том, что традиционные формы преподавания дисциплины преимущественно ограничиваются изучением грамматических и лексических структур, в то время как деятельностные и коммуникативные аспекты остаются недостаточно представленными. Это подтверждается и выбором предпочтительных форм обучения. Наиболее эффективными, с точки зрения обучающихся, признаны: моделирование профессиональных ситуаций (58,3%); деловые игры (47,3%); использование цифровых сервисов и платформ (53,4%). Однако в открытых комментариях обучающиеся подчеркивают, что данные методы применяются эпизодически, а преобладают традиционные – работа с учебником, тестовые задания, аудирование адаптированных текстов. Такая структура учебного процесса не обеспечивает целенаправленного формирования коммуникативной компетентности в профессиональной и межкультурной среде, и, соответственно, не способствует в полной мере достижению компетенций УК-4 (коммуникация в устной и письменной формах на ИЯ) и УК-5 (межкультурное взаимодействие).

Данные эмпирического исследования позволяют сделать следующие обобщенные выводы: обучающиеся морского инженерного профиля осознают значимость ИЯ как ресурса профессиональной социализации; ключевыми ожидаемыми результатами дисциплины являются: деловая устная и письменная коммуникация, подготовка к собеседованиям, участие в переговорах, навыки самопрезентации и понимание культурных различий;

текущие формы организации учебного процесса не в полной мере обеспечивают достижение указанных целей; наблюдается разрыв между академическим содержанием дисциплины и требованиями профессионального поля; формирование УК-4 и УК-5 требует целенаправленного методического проектирования и внедрения практико-ориентированных технологий. Полученные результаты эмпирического исследования подтверждают необходимость методической и содержательной трансформации дисциплины в инженерных ОО ВО с целью повышения ее профессиональной релевантности и эффективности как средства подготовки к деловой коммуникации и межкультурному взаимодействию.

Обсуждение и выводы. На основе сопоставительного анализа теоретических подходов, нормативной документации, содержания рабочих программ и результатов анкетного опроса обучающихся сформулированы обобщающие выводы, отражающие ключевые направления совершенствования дисциплины в контексте формирования УК.

1. Проведенный анализ научной литературы подтвердил наличие значительного потенциала дисциплины как элемента гуманитарной подготовки в образовательных организациях высшего образования технической направленности. В ряде современных исследований обосновано, что данная дисциплина может выступать не только в качестве средства формирования коммуникативных умений, но и как полноценный инструмент развития УК, в том числе УК-4 (готовность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке) и УК-5 (способность к межкультурному взаимодействию).

2. Выявленные теоретические предпосылки совершенствования содержания дисциплины соотносятся с актуальными представлениями о качестве образования как соответствии образовательного результата потребностям всех участников образовательных отношений, включая обучающихся. В этой связи обоснована необходимость проектирования содержания дисциплины с ориентацией не только на языковую подготовку, но и на формирование готовности к профессиональной, межкультурной и социальной коммуникации в условиях многонациональной профессиональной среды.

3. Результаты эмпирического исследования, включающего опрос обучающихся морского инженерного профиля ($n = 131$), зафиксировали высокий уровень осознания значимости дисциплины как средства профессиональной подготовки. Обучающиеся отметили ее роль в обеспечении готовности к трудоустройству, участию в деловом взаимодействии и прохождению собеседований в международных морских экипажах, а также подчеркнули ее значение в контексте межкультурной адаптации. Около половины респондентов продемонстрировали недостаточную

сформированность представлений о собственной готовности к межкультурному взаимодействию, а также указали на ограниченность применения в учебном процессе практико-ориентированных методов (моделирование профессиональных ситуаций, деловые игры, цифровые кейсы).

4. Сопоставление эмпирических данных с анализом действующих рабочих программ дисциплины показало, что реализуемое содержание преимущественно направлено на достижение элементов УК-4, в то время как формирование УК-5 либо не отражено в образовательных целях, либо ограничивается декларативными формулировками. Это указывает на необходимость содержательной и методической коррекции курса, обеспечивающей реализацию как нормативных требований, так и актуальных потребностей обучающихся.

5. На основании полученных данных обоснована необходимость разработки практических предложений по совершенствованию структуры и содержания дисциплины, включая: нормативное уточнение цели дисциплины с обязательным включением УК-4 и УК-5; пересмотр учебного содержания с акцентом на профессионально релевантные речевые ситуации и аспекты межкультурного взаимодействия; внедрение вариативных практико-ориентированных форм обучения (CLIL, проектные методы, кейс-методы, деловые и ролевые игры); формирование механизма систематического мониторинга удовлетворенности обучающихся и организации обратной связи как инструмента внутренней оценки качества дисциплины.

Благодарности. Автор выражает искреннюю благодарность научному руководителю – доктору педагогических наук, профессору Булату Роману Евгеньевичу за ценные рекомендации, научное руководство и поддержку, оказанные в ходе выполнения исследования. Отдельная признательность выражается педагогическим работникам и обучающимся, принявшим участие в анкетировании, за проявленную заинтересованность и вклад в эмпирическую часть работы. Также автор благодарит коллег кафедры ИЯ СПбГМТУ за профессиональное содействие и методическую помощь.

Acknowledgments. The author expresses sincere gratitude to her supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Roman Evgenievich Bulat, for his valuable recommendations, scientific guidance, and support throughout the study. Special thanks go to the faculty and students who participated in the survey for their interest and contribution to the empirical portion of the study. The author also thanks colleagues at the Department of Foreign Languages at SPbGMTU for their professional support and methodological assistance.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Платов А.В., Тарчоков С.К. Применимость концепции всеобщего управления качеством в высшем образовании // Colloquium-Journal. 2019. № 9-6(33). – С. 97-99. – ISSN: 2520-6990eISSN: 2520-2480– EDN GWRRKT.

2. Янь Лю, Цян Тянь. Создание трансграничной системы обеспечения качества высшего образования: теоретическая основа TQM // Парадигмы управления, экономики и права. 2024. № 3 (13). С. 24–35. – eISSN: 2782-5531– EDN UAJGCC (eng).

3. Булат Р.Е. Унификация управления качеством профессиональной подготовки в военно-технических вузах: монография. – СПб. : ВИТУ, 2008. – 280 с. – ISBN: 5-94287-075-6. – EDN YZHEUH.

4. Аветисян И.А. Проблемы повышения качества высшего профессионального образования в современной России: история и пути их решения // Вопросы территориального развития. 2021. Т. 9. № 2. – DOI: 10.15838/tdi.2021.2.57.5. – eISSN: 2307-5589– EDN OXIIAI.

5. Новиков А.В. Стратегия управления качеством образования в образовательной организации высшего образования // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 9-1. С. 560-567. – DOI: 10.34670/AR.2023.85.94.073. – ISSN: 2223-5434– EDN JCKQIV.

6. Пряничникова Я.Д. Критериальный подход к оценке качества образования // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2017. № 1. С. 83-92. – eISSN: 2303-9744 EDN ZBJYKP.

7. Кузнецова С.В. Пути повышения мотивации студентов технических направлений к изучению английского языка // Успехи гуманитарных наук= Modern Humanities Success. 2019. № 5. С. 37-41. – eISSN: 2618-7175– EDN DHPCBH.

8. Ледовская Т.В. Аксиологический аспект непрерывности педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 211-214. –ISSN: 2311-1305– EDN QFLRLB.

9. Олифиренко С.М. Перспективные методы формирования мотивации к изучению английского языка в технических высших учебных заведениях в рамках компетентностного обслуживания // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 4. С. 16. –eISSN: 2658-6282– EDN PGCZYC.

10. Пискунов П.И., Алексеенко И.Н. Требования работодателей к качеству подготовки студентов: мнение обучающихся // Среднее профессиональное образование. 2021. № 1(305). С. 42-45. – ISSN: 1990-679X – EDN ZZEFQZ.

11. Лупанова А.В., Калач Е.В. Оценка качества подготовки специалистов в образовательных организациях высшего образования МЧС России // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2021. № 1. С. 49–52. EDN IUNLMA.

12. Мехришвили Л.Л., Новикова А.А. Формирование межкультурной компетентности обучающихся в высшей технической школе: оценка содержания и эффективности // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 1. С. 201-220. – DOI: 10.15293/2658-6762.2501.10. – EDN WTTRHO.

13. Саенко Л.А., Куваева Л.В., Липилина Е.Ю. Критерии и показатели оценки сформированности межкультурной компетентности студентов вуза // Управление устойчивым развитием. 2024. № 3(52). С. 100-104. – DOI 10.55421/2499992X_2024_3_100. – EDN KYAZJE.

14. Huang L., Zhang W., Jiang H., Wang J.L. (2023). The Teaching Quality Evaluation of Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools from the Perspective of Education for Sustainable Development. *Sustainability*. 2023. Vol. 15. No 3. Article. 1975. – DOI: 10.3390/su15031975. – ISSN: 2071-1050– EDN YTRYDI.

15. Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18. № 3. С. 85-102. – DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6. – EDN ZKPARG.

16. Бариева М.И., Абдрахманова Л.В. Качество высшего профессионального образования России: основные проблемы на современном этапе // Высшее и среднее

профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра : сб. 17-ой Междунар. науч.-практ. конф., Казань, 23 мая 2023 г. / Под общ. ред. Р.С. Сафина; И.Э. Вильданова. – Казань: Редакционно-издательский центр "Школа", 2023. – С. 390-392. – ISBN: 978-5-00162-836-1 – EDN SEBMAN.

17. **Кравцов Ю.В., Мишутина О.В.** Иностранный язык как средство международного профессионального общения: интегративный аспект в преподавании // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 2(62). С. 78-85. – DOI: 10.15293/1812-9463.2102.08. – EDN QVGGKI.

18. **Тимкина Ю.Ю.** Моделирование системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 4. – eISSN: 2658-6282 – EDN IEYEOY.

19. **Мухаметшина О.В., Калугина Е.В., Кусарбаев Р.И., Матушак А.Ф.** Поликультурный подход в обучении иностранному языку в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 4(37). С. 150-152. – DOI: 10.26140/bgз3-2021-1004-0034. – EDN SCAYWC.

20. **Николаев Д.А.** Контентно-языковое интегрированное обучение как компонент формирования профессиональных компетенций: вызовы и реалии / Современные проблемы науки и образования. 2024. № 4. С. 62. – DOI: 10.17513/spno.33566. – eISSN: 2070-7428 – EDN RERRAP.

21. **Федоров И.Е.** Низкая трудоемкость иностранного языка как фактор неэффективной языковой подготовки в неязыковом вузе // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4. № 3. С. 84-108. – eISSN: 2686-7516 – EDN EBYAUS.

22. **Дробышева Н.Н.** Обучение через развлечение в преподавании дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6(103). С. 74-76. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-74-76. – EDN FNEBTQ.

23. **Перчаткина В.Г., Зиятдинова Ю.Н.** Учебно-профессиональная мотивация будущих инженеров средствами иностранного языка // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 20. № 1. С. 21-32. – DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.2. – EDN XNYVNW.

24. **Булат Р.Е., Барыбина Н.В.** Особенности подготовки морских инженеров гражданского флота к профессиональному взаимодействию на иностранном языке // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2023 : сб. Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. уч., Чебоксары, 25 авг. 2023 г. / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования Чувашской Республики. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2023. – С. 211-215. – ISBN: 978-5-907688-61-2 – DOI: 10.31483/r-107807. – EDN EJGOQN.

25. **Çelik F., Yangın Ersanlı C. (2022)** The use of augmented reality in a gamified CLIL lesson and students' achievements and attitudes: a quasi-experimental study. *Smart Learning Environments*. Vol. 9. No 1. Pp. 1-18. Article 30. – DOI: 10.1186/s40561-022-00211-z. – eISSN: 2196-7091. – EDN RGWNOI.

26. **Андрюченко А.С.** Мотивация студентов к формированию иноязычной коммуникативной компетентности в неязыковом вузе: современное состояние в эпоху антиглобализации современного мира // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 6. – eISSN: 2658-6282 – EDN JMRBRL.

27. **Шаврова О.Г.** Универсальные компетенции будущего в контексте цифровой трансформации высшего образования // Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки. 2023. № 22. С. 239-245. – ISSN: 2077-4877 EDN HRJAKQ.

28. **Хмызова А.А.** Система показателей и методика оценки качества профессиональной подготовки обучающихся // Путь в науку. Современная национальная экономика: молодые ученые – новый взгляд : сб. Всеросс. очно-заочной олимпиады студенческих научных проектов, Орёл, 23–24 мая 2019 г. / Под общ. ред. Е.П. Лидинфа. – Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2019. – С. 78-85. – ISBN: 978-5-9929-0726-1 – EDN MKXKCC.

29. **Пошельченко В.С.** Формирование кросс-культурной компетентности студентов университета в условиях образовательной мобильности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2024. № 1(241). С. 48-56. – DOI: 10.25198/1814-6457-241-48. – EDN EYFAPD.

30. **Михайлова О.П.** Проблемы повышения качества высшего образования в России // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 72-75. –ISSN: 2311-1305 – EDN PWIONB.

31. **Guillén-Yparrea N., Ramírez Montoya M.S. (2023)** Intercultural Competencies in Higher Education: a systematic review from 2016 to 2021. *Cogent Education*. Vol. 10. No 1. Article 2167360. – DOI: 10.1080/2331186x.2023.2167360. – ISSN: 2331-186X. – EDN RXMKQU.

32. **Mitchell L.M.** Intercultural Competence: Higher Education Internationalisation at the Crossroads of Neoliberal, Cultural and Religious Social Imaginaries. *Religions*. 2023. Vol. 14. No 6. Article 801. DOI: 10.3390/rel14060801. –eISSN: 2077-1444. – EDN DHIWLY.

REFERENCES

1. **Platov A. V., Tarchokov S. K.** Primenimost kontseptsii vseobshchego upravleniya kachestvom v vysshem obrazovanii // Colloquium-Journal. 2019. № 9-6(33). – S. 97-99. –ISSN: 2520-6990eISSN: 2520-2480. EDN GWRRKT.

2. **Yan Liu, Qiang Tian.** Construction of Cross-border Higher Education Quality Assurance System: The Theoretical Framework of TQM. *Paradigms of Management, Economics and Law*. 2024. No 3 (13). Pp. 24–35. – eISSN: 2782-5531 – EDN UAJGCC (eng).

3. **Bulat R. Ye.** Unifikatsiya upravleniya kachestvom professionalnoy podgotovki v voyenno-tekhnicheskikh vuzakh: monografiya. – SPb. : VITU, 2008. – 280 s. – ISBN: 5-94287-075-6. – EDN YZHEUH

4. **Avetisyan I.A.** Problemy povysheniya kachestva vysshego professionalnogo obrazovaniya v sovremennoy Rossii: istoriya i puti ikh resheniya // Voprosy territorialnogo razvitiya. 2021. T. 9. № 2. – DOI: 10.15838/tidi.2021.2.57.5. – eISSN: 2307-5589 – EDN OXIIAI.

5. **Novikov A.V. (2023)** Strategy for managing the quality of education in an educational organization of higher education *Pedagogical Journal*. Vol.13 No 9A. Pp. 560-567. – DOI: 10.34670/AR.2023.85.94.073 – ISSN: 2223-5434 – EDN JCKQIV.

6. **Pryanichnikova Ya. D.** Kriteriialnyy podkhod k otsenke kachestva obrazovaniya // Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri. 2017. № 1. S. 83-92. – eISSN: 2303-9744 EDN ZBJYKP.

7. **Kuznetsova S.V.** Puti povysheniya motivatsii studentov tekhnicheskikh napravleniy k izucheniyu angliyskogo yazyka // Uspekhi gumanitarnykh nauk= Modern Humanities Success. 2019. № 5. S. 37-41. – eISSN: 2618-7175 – EDN DHPCBH.

8. **Ledovskaya T.V.** Aksiologicheskii aspekt nepreryvnosti pedagogicheskogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 73-2. S. 211-214. –ISSN: 2311-1305 – EDN QFLRLB.

9. **Olifirenko S.M. (2019).** Promising methods for generating motivation for learning English in technical higher education institutions as part of the competency-based approach. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. Vol. 7. No 4. P. 16. –eISSN: 2658-6282 – EDN PGCZYC.

10. **Piskunov P. I., Alekseyenko I. N.** Trebovaniya rabotodateley k kachestvu podgotovki studentov: mneniye obuchayushchikhsya // *Sredneye professionalnoye obrazovaniye*. 2021. № 1(305). S. 42-45. – ISSN: 1990-679X – EDN ZZEFQZ.

11. **Lupanova A.V., Kalach Ye.V.** Otsenka kachestva podgotovki spetsialistov v obrazovatelnykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya MChS Rossii // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. 2021. № 1. S. 49–52. EDN IUNLMA.

12. **Mekhrishvili L.L., Novikova A.A.** Formation of students' cross-cultural competencies in a technical university: Assessment of content and effectiveness. *Science for Education Today*. 2025. Vol. 15. No 1. Pp. 201–220. – DOI: 10.15293/2658-6762.2501.10. – EDN WTRHO.

13. **Sayenko L.A., Kuvayeva L.V., Lipilina Ye.Yu.** Kriterii i pokazateli otsenki sformirovannosti mezhkulturnoy kompetentnosti studentov vuza // *Upravleniye ustoychivym razvitiyem*. 2024. № 3(52). S. 100-104. – DOI 10.55421/2499992X_2024_3_100. – EDN KYAZJE.

14. **Zhang L.G., Wang Q.Y.** The teaching quality evaluation of Chinese foreign cooperation in running schools: A quality assurance perspective. *Sustainability*. 2023. Vol. 15. No. 3. Article 1975. DOI: 10.3390/su15031975.

15. **Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A.** Otsenka universalnykh kompetentsiy studentov neyazykovykh spetsialnostey // *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2021. T. 18. № 3. S. 85-102. – DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6. – EDN ZKPARG.

16. **Bariyeva M.I., Abdrakhmanova L.V.** Bariyeva M.I., Abdrakhmanova L.V. Kachestvo vysshego professionalnogo obrazovaniya Rossii: osnovnyye problemy na sovremennom etape // *Vyssheye i sredneye professionalnoye obrazovaniye Rossii: vchera, segodnya, zavtra : sb. 17-oy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Kazan, 23 maya 2023 g. / Pod obshch. red. R.S. Safina; I.E. Vildanova*. – Kazan: Redaktsionno-izdatelskiy tsentr "Shkola", 2023. – S. 390-392. – ISBN: 978-5-00162-836-1 – EDN SEBMAN.

17. **Kravtsov Yu.V., Mishutina O.V.** Inostranny yazyk kak sredstvo mezhdunarodnogo professionalnogo obshcheniya: integrativnyy aspekt v prepodavanii // *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy*. 2021. № 2(62). S. 78-85. – DOI: 10.15293/1812-9463.2102.08. – EDN QVGGKI.

18. **Timkina Yu.Yu. (2023)** Modelling the system of professionally oriented intercultural linguistic personality formation in higher education. *World of Science. Pedagogy and psychology*. Vol. 11. No 4. –eISSN: 2658-6282– EDN IEYEOY.

19. **Mukhametshina O.V., Kalugina Ye.V., Kusarbayev R.I., Matushak A.F.** Polikulturnyy podkhod v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. 2021. T. 10. № 4(37). S. 150-152. – DOI: 10.26140/bgz3-2021-1004-0034. – EDN SCAYWC.

20. **Nikolayev D.A.** Kontentno-yazykovoye integrirovannoye obucheniye kak komponent formirovaniya professionalnykh kompetentsiy: vyzovy i realii / *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2024. № 4. S. 62. – DOI: 10.17513/spno.33566. –eISSN: 2070-7428– EDN RERRAP.

21. **Fedorov I.E.** Understated EFL course workload as a factor of inefficient language training at non-linguistic university. *Focus on Language Education and Research*. 2023. Vol. 4. No 3. Pp. 84-108. – eISSN: 2686-7516 – EDN EBYAUS.

22. **Drobysheva N.N.** Drobysheva N.N. Obucheniye cherez razvlecheniye v prepodavanii distsipliny «Inostranny yazyk v professionalnoy sfere» // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2023. № 6(103). S. 74-76. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-74-76. – EDN FNEBTQ.

23. **Perchatkina V.G., Ziyatdinova Yu.N.** Uchebno-professionalnaya motivatsiya budushchikh inzhenerov sredstvami inostrannogo yazyka // *Vestnik Samarskogo*

gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. 2023. T. 20. № 1. S. 21-32. – DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.2. – EDN XNYVNW.

24. **Bulat R.Ye., Barybina N.V.** Osobennosti podgotovki morskikh inzhenerov grazhdanskogo flota k professionalnomu vzaimodeystviyu na inostrannom yazyke // Tendentsii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizatsiya, obshchestvo – 2023 : sb. Vseross. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uch., Cheboksary, 25 avg. 2023 g. / Chuvashskiy respublikanskiy institut obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya Chuvashskoy Respubliki. – Cheboksary: Izdatelskiy dom «Sreda», 2023. – S. 211-215. – ISBN: 978-5-907688-61-2 – DOI: 10.31483/r-107807. – EDN EJGOQN.

25. **Çelik F., Yangın Ersanlı C. (2022).** The use of augmented reality in a gamified CLIL lesson and students' achievements and attitudes: a quasi-experimental study. *Smart Learning Environments*. Vol. 9. No 1. Pp. 1-18. Article 30. – DOI: 10.1186/s40561-022-00211-z. – eISSN: 2196-7091. – EDN RGWNOI.

26. **Andrienko A.S. (2022).** Motivation of students of a non-linguistic university to the foreign language communicative competence formation: current state in the era of anti-globalization of the modern world. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. Vol. 10. No 6. – eISSN: 2658-6282 – EDN JMRBRL.

27. **Shavrova O.G.** Universalnyye kompetentsii budushchego v kontekste tsifrovoy transformatsii vysshego obrazovaniya // Nauchnyye trudy Respublikanskogo instituta vysshey shkoly. Filosofsko-gumanitarnyye nauki. 2023. № 22. S. 239-245. – ISSN: 2077-4877 EDN HRJAKQ.

28. **Khmyzova A.A.** Sistema pokazateley i metodika otsenki kachestva professionalnoy podgotovki obuchayushchikhsya // Put v nauku. Sovremennaya natsionalnaya ekonomika: molodyye uchenyye – novyy vzglyad : sb. Vseross. ochno-zaochnoy olimpiady studencheskikh nauchnykh proyektov, Orel, 23–24 maya 2019 g. / Pod obshch. red. Ye.P. Lidinfa. – Orel: Orlovskiy gosudarstvennyy universitet im. I.S. Turgeneva, 2019. – S. 78-85. – ISBN: 978-5-9929-0726-1 – EDN MKXKCC.

29. **Poshelchenko V.S.** Formirovaniye kross-kulturnoy kompetentnosti studentov universiteta v usloviyakh obrazovatel'noy mobilnosti // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. № 1(241). S. 48-56. – DOI: 10.25198/1814-6457-241-48. – EDN EYFAPD.

30. **Mikhaylova O.P.** Problemy povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya v Rossii [Problems of Improving the Quality of Higher Education in Russia]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. No. 70-3. P. 72–75. EDN PWIONB.

31. **Guillén Yparrea N., Ramírez Montoya M.S.** Intercultural Competencies in Higher Education: a systematic review from 2016 to 2021. *Cogent Education*. 2023. Vol. 10. Article 2167360. DOI: 10.1080/2331186X.2023.2167360.

32. **Mitchell C.** Intercultural competence in higher education: Global citizenship and internationalization. *Religions*. 2023. Vol. 14(5). Article 621. DOI: 10.3390/rel14050621.

Статья поступила в редакцию 20.06.2025. Одобрена 27.08.2025. Принята 29.09.2025.

Received 20.06.2025. Approved 27.08.2025. Accepted 29.09.2025.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.02

С. А. Саковец

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ



САКОВЕЦ Светлана Александровна – кандидат филологических наук, доцент; Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, ул. Астраханская 83, Саратов, 410012, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5303-4026; ORCID: 0000-0001-5154-7629. sakovetssa@yandex.ru

SAKOVETS Svetlana A. – Saratov State University; 83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia. ORCID: 0000-0001-5154-7629. sakovetssa@yandex.ru

Аннотация. Искусственный интеллект определяет новые направления в методике преподавания различных дисциплин, совершенствуя образовательный процесс. Автор обращается к особенностям организации учебного процесса с использованием искусственного интеллекта в иноязычном образовании для развития навыков критического мышления. В фокусе внимания автора анализ практики преподавания по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», рассматриваются педагогические условия, позволяющие формировать навык критического мышления. Внедрение инструментов искусственного интеллекта в практику иноязычного образования делает актуальным изучение их эффективности и ограничений, что позволит оптимизировать процесс обучения. Цель исследования – анализ приемов развития навыков критического мышления на примере заданий с использованием инструментов искусственного интеллекта. Методы исследования: анализ и синтез научной литературы, наблюдение. Результаты исследования: представленный алгоритм работы позволяет развивать навык работы с информацией, ее поиском, критически анализировать полученный результат. В основе подхода к обучению с привлечением инструментов искусственного интеллекта должен лежать деятельностный принцип, реализуемый посредством проблемного обучения и интерактивных форм взаимодействия.

Ключевые слова: ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ, ЧАТ-БОТЫ

Для цитирования: Саковец С.А. Развитие навыков критического мышления с использованием технологий искусственного интеллекта в иноязычном образовании // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 3. С. 23–33. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.02

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

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.02

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract. Artificial intelligence defines new directions in the teaching methodology of various disciplines, improving the educational process. The author addresses the peculiarities of the educational process organization using artificial intelligence in foreign language education for the development of critical thinking skills. The article focuses on the analysis of teaching practice in the program "Translator in the field of professional communication", considers the pedagogical conditions allowing critical thinking skills formation. Introduction of artificial intelligence tools into the practice of foreign language education makes it relevant to study their effectiveness and limitations, which optimizes the learning process. The purpose of the study is to analyze techniques for developing critical thinking skills with the example of tasks using artificial intelligence tools. Research methods are analysis and synthesis of scientific literature, observation. The research results in the presented algorithm allowing learners to develop the skill of working with information, searching for it, and critically analyzing the result. The approach to learning using artificial intelligence tools should be based on the activity principle, implemented through problem-based learning and interactive forms of teaching.

Keywords: FOREIGN LANGUAGE EDUCATION, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, ENGLISH, CRITICAL THINKING, CHATBOTS

For citation: Sakovets S.A. Development of critical thinking skills using artificial intelligence technologies in foreign language education. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 3. P. 23–33. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.02

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, 2025.

Введение. Формирование критического мышления (КМ) у студентов – это процесс, который представляет собой важную педагогическую задачу. С педагогической точки зрения, КМ – это способность к логическому анализу информации, формированию обоснованных суждений и принятию решений, применимых как к рутинным, так и к нетривиальным задачам. Современная действительность характеризуется значительным влиянием инновационных технологий во всех сферах и иностранный язык (ИЯ) не является исключением. Предметом рассмотрения в данной статье является дидактический потенциал искусственного интеллекта (ИИ) в развитии КМ студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык». Интерес автора направлен на анализ практики преподавания по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», рассматриваются педагогические условия, позволяющие формировать навык КМ.

Развитие КМ в рамках дисциплины «Иностранный язык» достигается за счет комплексного подхода, включающего анализ и интерпретацию иноязычных текстов, организацию дискуссий и дебатов, использование проблемно-ориентированных методов обучения (кейс – метод, проекты), анализ межкультурных факторов. Лингвистический аспект изучения и

осмысления культурного разнообразия способствует развитию КМ студентов, позволяя им анализировать собственные предубеждения и стереотипы, тем самым расширяя их кругозор. Практику рефлексии, применяемую на занятиях по ИЯ, также связывают с умением критически оценивать свое состояние, эмоции, уровень понимания пройденного материала и качество проделанной работы. Развитию навыка критической оценки получаемой информации способствует изучение темы с использованием различных источников. Формирование базы экстралингвистических знаний, умение формулировать вопросы и искать информацию на ИЯ является также условием развития навыка. Это не просто набор знаний, а практический инструмент для решения проблем и принятия обоснованных решений. Он требует умения анализировать информацию с разных сторон, выявлять ошибки и противоречия, а также формировать собственное мнение, подкрепленное аргументами и примерами. Навыки критического мышления, такие как наблюдательность, логика, креативность и умение эффективно общаться, позволяет адаптироваться к новым ситуациям, находить нестандартные решения и успешно взаимодействовать с другими людьми. Когнитивное развитие представителей цифрового поколения характеризуется «стремлением к постоянным инновациям и самосовершенствованию, креативностью, способностью к конструктивному мышлению, способностью параллельно обрабатывать различные потоки информации, склонностью к использованию различных источников информации, высокой скоростью и ловкостью в обработке информации и принятии решений» [1].

Научные исследования, изучающие проблематику развития КМ, показывают, что развитие КМ неразрывно связано с освоением знаний и формированием научного мировоззрения [2; 3]. А.В. Рожкова, опираясь на работы Д. Халперн, Е.Н. Волкова в области КМ, выделяет ряд ключевых компонентов, формирующих его структуру. Среди них: память, языковые и коммуникативные навыки, логика и рассуждения, анализ аргументов, научный подход и проверка гипотез, понимание законов вероятности и статистики, принятие обоснованных решений, развитие навыков решения задач, а также творческое мышление и др. [3].

Ученые утверждают, что усвоение новых знаний – это не пассивное постижение информации, а активный процесс, основанный на уже существующем личном опыте и знаниях человека. Следовательно, каждое знание приобретает уникальный личностный оттенок [4; 5]. Подчеркивается, что критическое мышление – это использование когнитивных инструментов для достижения желаемых результатов. Развитие КМ в контексте технологии через чтение и письмо, видится как сопоставление новой информации с уже имеющимися знаниями, с последующим принятием, дополнением или отвержением этой информации. Требуется умение взаимодействовать с

другими людьми, находя точки соприкосновения. КМ не ограничивается интеллектуальной сферой, а затрагивает и эмоциональную, обучая человека активным и социально-значимым действиям [5]. К педагогическим условиям, развивающим навыки КМ, авторы относят прежде всего конструктивистский тип обучения, активные методы обучения, определенные организационные формы, профессиональную компетенцию преподавателя. Подбор практики активного обучения рассматривается как одно из условий формирования навыка КМ [6].

Внедрение ИИ на современном этапе языкового иноязычного образования рассматривается как перспективный инструмент, способствующий эффективному усвоению материала. Исследования в этой области подчеркивают, что он предоставляет ряд возможностей: от доступности и повышение мотивации до индивидуализации обучения, автоматизации рутинных задач, создания интерактивной среды, обеспечение единообразия, гибкости и снижения уровня тревожности [7; 8; 9]. Л.А. Белозерова, С.Д. Поляков, отмечают, что «при использовании интернет-средств и технологий запускаются механизмы как развития когнитивной сферы, так и создающие дефицит и барьеры ее выращивания» [10]. Учёными подчеркивается революционный потенциал, например, аналитики больших данных для оптимизации языкового обучения, адаптации опыта студентов и совершенствования учебных программ [11].

Создание условий для активного обучения, предоставления студентам возможности для самостоятельной работы и принятия решений; поддержка разнообразных методов и приемов, стимулирующих КМ; предоставление обратной связи, помощь в развитии навыков самоанализа и самооценки – суть роли преподавателя в развитии навыков КМ. К методам и приемам его формирования относят: дискуссии и дебаты, работа с текстами – анализ различных видов текста, выявление скрытых смыслов, оценка достоверности информации, написание рецензий и критических статей. К обучающим аргументативным стратегиям в области переводоведения можно отнести задания, связанные с пред- и постпереводческим анализом текста, на примере которых обучающиеся учатся отстаивать свою позицию в выборе той или иной трансформации. Такие задания включают, например, задания на выполнение перевода всего текста или его части, на перевод текста с учетом национально-культурных традиций получателей переводного текста с дальнейшим объяснением выбора способа перевода (буквальный, выборочный, коммуникативный, функциональный, семантический способы перевода). К заданиям, направленным на развитие умения работы с информацией её анализом, выявления возможных ошибок можно отнести, например, задания, направленные на анализ предложенного варианта

реферативного изложения статьи, его оценку на соответствие критериям, предъявляемым к такого рода переводам [13].

ИИ в иноязычном образовании – это использование адаптивных обучающих платформ, различных приложений для изучения языка, инструментов оценки уровня знаний, инструментов распознавания речи и произношения. Анализ появившейся в последние годы научно-методической литературы позволил выявить типологию заданий с использованием инструментов ИИ. Например, задания на развитие продуктивных навыков: генерация аудио-письменного текста, запрос аргументов в чате GPT и проведение дебатов на основе выбранных аргументов за/против, формулировка вопросов к выбранной известной личности и ведение беседы с ней, составление текстов презентаций [12], создание при помощи ИИ картины и её описание, создание виртуального тура по своему музею [14]. К заданиям на развитие рецептивных навыков можно отнести: чтение текстов за диктором по технике *shadowing* (теневой повтор) [12]; взаимодействие с чат-ботом по одной из изучаемых тем. В области переводоведения, в курсах по цифровым технологиям в переводе уделяется особое внимание умению работать с использованием инструментов CAT, специфике информационного поиска, созданию собственных терминологических словарей, пред- и постпереводческому анализу текста. Особое внимание должно быть уделено работе с информацией и проверке результатов, полученных с помощью машинного перевода. Одним из возможных способов может быть анализ сочетаемости языковых единиц в рамках семантико-семиотической модели перевода, с привлечением принципов ономаσιологического подхода к анализу языковых явлений [15].

В публикациях последних лет акцентируется внимание на заинтересованности студентов в изучении ИЯ с применением инструментов ИИ. Вместе с тем отмечаются и трудности, связанные с недостаточной развитостью навыков самостоятельной работы с информацией, в первую очередь с неумением расставлять приоритеты [16]. Следующее наблюдение дает повод к новым методическим разработкам, речь идет о гипертекстуальности, об увеличивающихся объемах информации, которыми оперирует современный человек, о связанных с распространением электронной коммуникации языковых трансформациях, смене основного трансформационного носителя, что обуславливает когнитивные процессы современного молодого поколения и влияет на навыки оперирования большими целостными текстами. В связи с этим, молодые люди испытывают трудности выделения основной мысли, причинно-следственных связей, что приводит к упрощению мыслительной деятельности, снижению аналитического мышления [10]. Отмечается, что большие языковые модели – это повод для обучения правильного их использования для получения

корректных результатов, в частности обучение корректному написанию промтов, критической оценке и использованию полученной информации в чате (*Chat GPT, Giga Chat*). *Промт-инжиниринг* рассматривается как новая, развивающаяся дисциплина, сфокусированная на разработке и оптимизации входных запросов (промтов) для эффективного использования языковых моделей (*Language models, LM*) в широком спектре прикладных и исследовательских задач⁷. В методике обучения ИЯ под чат-ботами понимается «диалоговая обучающая программа, способная на основе заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитацией человеческой речи» [17].

Основой практических занятий являются задания и упражнения, направленные на ознакомление студентов с основными проблемами перевода, на овладение умениями и навыками практического перевода, на развитие навыков анализа исходного текста и переведенного текста. Кроме того, практическая часть включает задания, связанные с постредактированием машинного перевода, понимаемым как «улучшение, приведение к адекватности и эквивалентности перевода, выполненного компьютером» [18]. Модель цифровой перевод + постредактирование отмечается как наиболее актуальная в данный период развития переводческой деятельности. В связи с этим представляется важным развитие компетенции постредактирования как комплексной компетенции, включающей переводческую и редакторскую компетенции [19]. Ученые особо выделяют поисковые навыки, подлежащие развитию в рамках подготовки будущих переводчиков. «Поиск, обработка и верификация информации в системе «больших данных» рассматривается на современном этапе как возможная практическая дисциплина в ходе подготовки переводчиков [20].

В рамках курса «Предпереводческий анализ» автором используется следующая стратегия, направленная на формирование навыка пред- и постпереводческого анализа, его алгоритма. Цель задания: развивать способность обоснованно защищать собственный вариант перевода, учитывая лингвистические и культурологические аспекты оригинала. Описание задания: переведите предложенный текст с английского/русского языка с использованием онлайн словарей. Выберите наиболее удачный, с Вашей точки зрения, вариант и представьте его в группе, обоснуйте свой выбор, представив использованные трансформации. Инструкция по выполнению

⁷ Руководство по проектированию промтов | *Yandex Cloud* — Документация_ (дата обращения: 12.03.2025).

задания: Ознакомьтесь с исходным текстом; определите возможные лексические, грамматические, стилистические трудности перевода; выполните перевод с использованием онлайн словарей; выберите вариант перевода и представьте его в группе; дайте анализ предложенного варианта, обоснуйте свой выбор; приведите контраргументы предложенных однокурсниками вариантов; сделайте вывод.

Критерии оценки: логичность и ясность формулировок предложенных аргументов; умение выявлять и учитывать стилистические нюансы текста; способность давать объективную оценку другим версиям перевода; четкое представление собственной позиции и защита выбранного варианта. В рамках занятий по курсу «Теория перевода» студентам было предложено следующее задание с использованием *Chat GPT* для работы в группе: Вопрос по теме (на русском языке) «Трансформации в переводе»: Лексико-грамматические трансформации (логическое развитие в переводе, конкретизация, генерализация, целостное преобразование, антонимический перевод, компенсация, описательный перевод (экспликация)). Задание: подготовить развернутый ответ по вопросу, дать определение данных в скобках видов трансформаций; перевести предложенные предложения на русский язык, используя различные приемы трансформаций; назвать, какие приемы были использованы при переводе выделенных курсивом единиц; сравнить свой перевод с вариантом, подготовленным профессиональным переводчиком, который предоставит преподаватель. Проанализируйте допущенные ошибки.

Примечание: При подготовке можно использовать ИИ (*Gigachat, Chat GPT*), далее необходимо дать характеристику ответу, подготовленному нейросетью и, при необходимости, внести исправления (назвать, какие исправления были внесены). При подготовке перевода можно использовать онлайн словари (*Yandex, Google, Promt*). Критерии оценки включали следующие параметры: общую высшую оценку, корректное определение трансформаций; исправление ошибок нейросети; качественный анализ переводов. Пример промта: Задание: подготовить развернутый ответ по вопросу (указать вопрос), дать определение данных видов трансформаций (указать трансформации). Привести примеры на английском языке.

Анализ ответов, данных студентами с использованием чата *GPT*, позволил выделить некорректные примеры, такие как, примеры антонимического перевода (ответ был дан только на русском языке): «Она была довольна своей работой». – ответ чата: «Она была недовольна своей работой». Определенную трудность вызвал вопрос по типу трансформации «компенсация». Сформулированная задача фокусировалась на определении компенсации как переводческой трансформации. Однако, ответ проиллюстрировал многозначность данного слова, возможность его использования в специализированном контексте (юридическом, финансовом,

психологическом). Анализ ответов позволил выявить терминологическую неточность ответов чата. Представленные примеры, на наш взгляд, иллюстрируют проблемы некорректного ответа ИИ, требующего исправления и комментариев.

Заключение. ИИ определяет новые направления в методике преподавания различных предметов, совершенствуя образовательный процесс. Представленный алгоритм работы позволяет развивать навык работы с информацией, ее поиском, критически анализировать полученный результат. Успешное выполнение задания требует от студента уверенного владения материалом, изложенного в рекомендованном учебнике по курсу, развитых навыков анализа и интерпретации текстов на исходном и переводящем языках, а также умения эффективно использовать инструменты ИИ. В качестве организационно-педагогических условий рассматривается доступ к интернет-ресурсам и технологиям ИИ. Дидактические условия включают в себя тщательный подбор литературы, соответствующей теме занятия, разработку четких заданий, позволяющих достичь целей занятия. В основе педагогического подхода к обучению с привлечением инструментов ИИ должен лежать деятельностный принцип, реализуемый посредством проблемного обучения и интерактивных форм взаимодействия. Сложности, возникающие при формулировке промтов, обусловлены, как правило, дефицитом экстралингвистической компетенции и недостаточной практикой в составлении запросов. Решением может послужить практика составления промтов, направленная на умение формулировать четкие задания, акцентируя внимание на конкретность деталей, количественные характеристики, логическую структуру, контроле качества (соответствует ли промт поставленной задаче). Развитие КМ необходимо для будущих преподавателей ИЯ. Это позволит им совершенствовать наблюдательность, аналитические способности, коммуникативные навыки, умение делать выводы и аргументировать свою позицию, подкрепляя ее примерами. Такие навыки актуальны в контексте цифровой педагогики, формирования цифровой образовательной среды и повышения цифровой компетентности будущих преподавателей ИЯ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бузаубакова К.Д., Амирова А.С., Маковецкая А.А. Цифровая педагогика: учебник. – Республика Казахстан. –Тараз, 2023. –320 с. – ISBN 978-9965-37-439-5.
2. Волков Е.Н. Научение научному (критическому) мышлению и визуальная объективизация знаний: содержание, практика, инструменты // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 2(42). С. 199-203. –ISSN: 1811-5942 – EDN WOVKBK.
3. Рожкова А.В. Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных учёных // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 5. –eISSN: 2658-6282– EDN WNGSKB.

4. Халперн Д. Психология критического мышления. – 4 междунар. изд. – СПб.: Питер, 2000. – 504 с. – ISBN 5-314-00122-5. – ISBN 0-8058-0295-9.

5. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с. – ISBN 978-5-09-019218-7 – EDN QYGNKL.

6. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д., Пашенко Т.В. Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 1. С. 5-17. – DOI: 10.15826/umpra.2021.01.001. – EDN BGVLQH.

7. Максимова Е.А., Никитина Г.А., Шилова С.А. Реализация лингводидактического потенциала методов искусственного интеллекта // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12. № 2(46). С. 114-122. – DOI: 10.18500/2304-9790-2023-12-2-114-122. – EDN XIONVA.

8. Толстых О.М., Панасенко Е.В. Потенциал искусственного интеллекта в языковом образовании: практические рекомендации для преподавателей // Горизонты образования : Сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 20–21 апр. 2023 г. / Отв. ред. Н.В. Чекалева. – Омск: "Омский государственный педагогический университет", 2023. – С. 391-393. – ISBN: 978-5-8268-2359-0 – EDN DRXADD.

9. Уварина Н.В., Горелова Л.И. Трансформация педагогического сопровождения в эпоху цифровизации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13. № 2(50). С. 178-190. – DOI: 10.18500/2304-9790-2024-13-2-178-190. – EDN FILHSM.

10. Белозерова Л.А., Поляков С.Д. Трансформация когнитивной сферы детей "цифрового поколения": опыт анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. № 1(37). С. 23-32. – DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32. – EDN DSZQBM.

11. Vikas Rao Naidu, Delowar Abul Khair, Abdul Malik Al Jabri, Prakash Kumar Udupi. A Review of Big Data Analytics in Teaching English as a Foreign Language. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2024. Vol. 12. No 2. Pp. 269–274. – DOI: 10.22190/JTESAP230926022N.

12. Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6. С. 1. – DOI: 10.17513/spno.33000. – eISSN: 2070-7428 – EDN BARODP.

13. Ланцова Л.К., Никитина Г.А. Практикум по письменному переводу с английского языка на русский язык: учебное пособие. – Саратов : ИЦ Наука, 2017. – 224 с. – EDN BVITII.

14. Тупикова С.Е., Быкова Н.О. Возможности искусственного интеллекта в организации самостоятельной работы студентов факультетов иностранных языков // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2023. № 6. С. 214-221. – ISSN: 2618-804X – EDN ILLRWH.

15. Саковец С.А. Жанровообусловленный учебный перевод: моделирование процесса перевода // Вестник Костромского государственного университета. 2024. Т. 30. № 4. С. 122-129. – DOI: 10.34216/1998-0817-2024-30-4-122-129. – EDN LRMMAN.

16. Пыхина Н.В. Реализация технологии развития критического мышления в обучении иностранному языку студентов вуза на основе цифровых ресурсов // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 1(127). DOI: 10.23670/IRJ.2023.127.22. – EDN GBLLOH.

17. **Сысоев П.В., Филатов Е.М.** Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 66-72. – DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72. – EDN PXGZTJ.

18. **Дорожкина В.А., Ивлева М.А.** Постредактирование машинного перевода в обучении студентов лингвистических специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 33. С. 38-45. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.33.03. – EDN EXWVEK.

19. **Мэн Ся.** К вопросу о формировании компетенций будущих переводчиков в эпоху искусственного интеллекта // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2021. № 2. С. 127-137. – ISSN: 2074-6636eISSN: 2782-6651 – EDN XWPNXH.

20. **Кольцова Д.А.** Формирование переводческих компетенций в цифровую эпоху // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2022. Т. 15. № 2. С. 114-124. –ISSN: 2074-6636eISSN: 2782-6651 – EDN NGLETT.

REFERENCES

1. **Buzaubakova K.D., Amirova A.S., Makovetskaya A.A.** Tsifrovaya pedagogika: uchebnik. – Respublika Kazakhstan. –Taraz, 2023. –320 s. – ISBN 978-9965-37-439-5.

2. **Volkov E.N.** Naucheniye nauchnomu (kriticheskomu) myshleniyu i vizualnaya obyektivizatsiya znaniy: sodержaniye, praktika, instrumenty // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnyye nauki. 2016. № 2(42). S. 199-203. – ISSN: 1811-5942 – EDN WOVBBK.

3. **Rozhkova A.V. (2023).** Review of scientific theories of critical thinking formation in the research of Russian and Western scientists. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. Vol. 11. No 5. –eISSN: 2658-6282– EDN WNGSKB.

4. **Khalpern D.** Psikhologiya kriticheskogo myshleniya. – 4 mezhdunar. izd. – SPb.: Piter, 2000. – 504 s. – ISBN 5-314-00122-5. – ISBN 0-8058-0295-9.

5. **Zair – Bek S. I.** Razvitiye kriticheskogo myshleniya na uroke: posobiye dlya uchiteley. – M.: Prosveshcheniye, 2011. – 223 s. –ISBN 978-5-09-019218-7– EDN QYGHKL.

6. **Koreshnikova Yu.N., Froumin I.D., Pashchenko T.V.** Organizational and Pedagogical Conditions for the Development of Critical Thinking Skills among Russian University Students. *University Management: Practice and Analysis*. 2021. Vol.25. No 1. Pp. 5–17. – DOI:10.15826/umpa.2021.01.001. – EDN BGVLQH.

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

8. **Tolstykh O.M., Panasenkov Ye.V.** Potentsial iskusstvennogo intellekta v yazykovom obrazovanii: prakticheskiye rekomendatsii dlya prepodavateley // Gorizonty obrazovaniya : Sb. st. IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Omsk, 20–21 apr. 2023 g. / Otv. red. N.V. Chekaleva. – Omsk: "Omskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet", 2023. – S. 391-393. –ISBN: 978-5-8268-2359-0 – EDN DRXADD.

9. **Uvarina N.V., Gorelova L.I.** Transformation of pedagogical support in the digital age. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2024. Vol. 13. No 2 (50). Pp. 178–190. – DOI: 10.18500/2304-9790-2024-13-2-178-190. – EDN FILHCM.

10. **Belozeroва L.A., Polyakov S.D.** Transformation of the cognitive sphere of “digital generation” children: Experience analysis. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2021. Vol. 10. No 1 (37). Pp. 23–32. – DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32. – EDN DSZQBM.

11. **Vikas Rao Naidu, Delowar Abul Khair, Abdul Malik Al Jabri, Prakash Kumar Udupi.** A Review of Big Data Analytics in Teaching English as a Foreign Language. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2024. Vol. 12. No 2. Pp. 269–274. – DOI: 10.22190/JTESAP230926022N.

12. **Kovalchuk S.V., Taranenko I.A., Ustinova M.B.** Primeneniye iskusstvennogo intellekta dlya obucheniya inostrannomu yazyku v vuze // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023. № 6. S. 1.– DOI: 10.17513/spno.33000. –eISSN: 2070-7428– EDN BARODP.

13. **Lantsova L.K., Nikitina G.A.** Praktikum po pismennomu perevodu s angliyskogo yazyka na russkiy yazyk: uchebnoye posobiye. – Saratov : ITs Nauka, 2017. – 224 s. – EDN BVITIL.

14. **Tupikova S.Ye., Bykova N.O.** Vozmozhnosti iskusstvennogo intellekta v organizatsii samostoyatelnoy raboty studentov fakultetov inostrannykh yazykov // *Organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov po inostrannym yazykam*. 2023. № 6. S. 214-221. –ISSN: 2618-804X – EDN ILLRWH.

15. **Sakovets S.A. (2024)** Genre-based educational translation: modelling of the translation process. *Vestnik of Kostroma State University*. Vol. 30. No 4. Pp.122–129. – DOI: 10.34216/1998-0817-2024-30-4-122-129. – EDN LRMMAN.

16. **Pykhina N.V.** Realizatsiya tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya v obuchenii inostrannomu yazyku studentov vuza na osnove tsifrovyykh resursov // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 2023. № 1(127). DOI: 10.23670/IRJ.2023.127.22. – EDN GBLON.

17. **Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023).** Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. Vol. 28. No 1. Pp. 66-72 – DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72. – EDN PXGZTJ.

18. **Dorozhkina V.A., Ivleva M.A.** Post-editing of machine translation in teaching students majoring in linguistics. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 33. Pp. 38–45. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.33.03

19. **Meng Xia (2021).** Men Sya. K voprosu o formirovanii kompetentsiy budushchikh perevodchikov v epokhu iskusstvennogo intellekta // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda*. 2021. № 2. S. 127-137. – ISSN: 2074-6636eISSN: 2782-6651 – EDN XWPNXH.

20. **Koltsova D.A. (2022).** Formirovaniye perevodcheskikh kompetentsiy v tsifrovuyu epokhu // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda*. 2022. T. 15. № 2. S. 114-124. –ISSN: 2074-6636eISSN: 2782-6651 – EDN NGLETT.

Статья поступила в редакцию 10.05.2025. Одобрена 12.09.2025. Принята 29.09.2025.

Received 10.05.2025. Approved 27.08.2025. Accepted 29.09.2025.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Межкультурная и межъязыковая коммуникация

Intercultural and Interlingual Communication

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.03

В. А. Белов, Шао Мань, В. М. Белова

ТРЕХЭТАПНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ДИСКУРСИВНЫМ СЛОВАМ РУССКОГО ЯЗЫКА



БЕЛОВ Вадим Алексеевич – доктор филологических наук, доцент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 8311-3108; ORCID: 0000-0002-4173-2000. belov_va@spbstu.ru
BELOV Vadim A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0002-4173-2000. belov_va@spbstu.ru



ШАО МАНЬ – аспирант; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 8517-0680; shao.man@yandex.ru
SHAO Man – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. shao.man@yandex.ru



БЕЛОВА Валентина Михайловна – кандидат филологических наук, научный сотрудник; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Промышленная, 17, Санкт-Петербург, 198095, Россия. SPIN-код РИНЦ: 2038-6847. belova.valentina.m@gmail.com
BELOVA Valentina M. – St. Petersburg National Research University Higher School of Economics; 17, Promyshlennaya, St. Petersburg, 198095, Russia. belova.valentina.m@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения китайских студентов дискурсивным словам русского языка. Рассматриваются лингвистические и методические трудности, связанные с многозначностью и контекстуальной зависимостью дискурсивных слов. Исследование основано на данных Национального корпуса русского языка и Большого китайско-русского словаря, а эффективность предложенной системы обучения подтверждается результатами педагогического эксперимента, в котором приняло участие 100 обучающихся. Доказывается гипотеза о том, что обучение китайских студентов дискурсивным словам будет эффективным, если использована трехэтапная система обучения дискурсивных слов в китайской аудитории, основанная на постепенном формировании умений понимать и употреблять дискурсивные слова в речи. На основе результатов исследования предлагается трехэтапная система обучения дискурсивным словам с постепенным усложнением методов обучения. В статье подчеркивается значимость поэтапного подхода для преодоления трудностей, связанных с многозначностью дискурсивных слов, необходимость соответствия этапов уровням владения русским языком, предлагаются примеры упражнений для каждого этапа. Используемые методы направлены на развитие коммуникативной компетенции студентов и улучшение их коммуникативных навыков. Эффективность предложенной системы обучения подтверждается результатами педагогического эксперимента.

Ключевые слова: ДИСКУРСИВНЫЕ СЛОВА, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА, МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ, МНОГОЗНАЧНОСТЬ, РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Для цитирования: Белов В.А., Шао Мань, Белова В.М. Трехэтапная система обучения китайских студентов дискурсивным словам русского языка // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 3. С. 35–48. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.03

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.03

THREE-STAGE SYSTEM OF TEACHING CHINESE STUDENTS DISCOURSE WORDS IN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article explores the issue of teaching Chinese students discourse markers in the Russian language. It discusses the linguistic and methodological challenges associated with the ambiguous and context-dependent nature of these markers. The research is based on the data from the Russian National Corpus and the Big Chinese-Russian Dictionary, with the effectiveness of the proposed approach confirmed by a pedagogical experiment involving 100 students. The hypothesis of the study is that teaching discourse markers would be effective if a three-stage system was used, which gradually builds the ability to understand and use these words in speech. The system is designed for Chinese audiences, and is based on a progressive approach to developing skills of understanding and using discourse markers. The article provides examples of exercises for each stage, highlighting the importance of following a step-by-step approach to overcoming the difficulties associated with the ambiguous nature of discourse words. The correlation between the stages of the system and the levels of Russian proficiency demonstrates the effectiveness of this methodology in teaching Chinese students' vocabulary. These methods aim to enhance students' communicative competence and improve their ability to communicate in Russian effectively. The effectiveness of the proposed training system is confirmed by the results of a pedagogical experiment.

Keywords: DISCOURSE WORDS, METHODS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE, TEACHING METHOD, POLYSEMY, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

For citation: Belov V.A., Shao Man, Belova V.M. Three-stage system of teaching Chinese students discourse words in Russian language. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 3. P. 35–48. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.03

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, 2025.

Введение. Дискурсивные слова (ДС) – это универсальные единицы, которые присутствуют в подавляющем большинстве языков. Они выполняют важные прагматические функции, такие как выражение уверенности, сомнения, уступки, а также организуют дискурс. Подобные представления о ДС опираются на современные лингвистические исследования; см. более подробно в [1-6]. В работах D. Schiffrin [2] и В. Fraser [3] отмечается, что ДС представляют собой отдельную лексико-грамматическую категорию. В работе [1; 5; 6]

анализируются функции ДС в тексте и диалогах. Исследования [7; 8] отмечается психологическая и прагматическая значимость данных единиц. Внутри ДС в рамках разных классификаций выделяются различные группы, которые обладают семантико-функциональными особенностями. Так, ДС «конечно», «безусловно», «естественно» и др. помогают говорящему заявить свою позицию и подчеркнуть, что он не сомневается в истинности своих слов: например, фраза: *Конечно, это лучший вариант для нас*. ДС «наверное», «может быть» выражают сомнение и демонстрируют неуверенность говорящего в достоверности информации. Такие ДС помогают смягчить категоричность высказывания: *Наверное, он уже уехал*. Некоторые ДС сигнализируют, что говорящий принимает чужую точку зрения или соглашается с определёнными условиями: *Ладно, пусть будет так*. Также ДС могут структурировать высказывание, маркируя, начало диалога, привлечение внимания адресата и подведение итогов. Таким образом, осознанное использование ДС делает речь более естественной, связной и выразительной.

Обучение иностранных студентов русскому языку (РЯ) связано с рядом лингвистических и методических трудностей, одной из которых является освоение дискурсивных слов. «Дискурсивные слова интегрированы в современную разговорную речь, в процессе обучения которой недостаточно только книжно-письменной речи» [10: 214]. Одной из ключевых сложностей, связанных с изучением ДС становится многозначность и вариативность их семантики, что отражено в особенностях перевода в китайско-русском словаре⁸ [11]. В исследовании китайского ученого Лан-Фен Хуан [11] показана роль ДС в устной коммуникации и необходимость их поэтапного изучения в процессе обучения ИЯ. Однако в отношении РЯ такие подходы носят фрагментарный характер, а вопрос о специфике обучения русских ДС остается открытым.

В отечественной методике обучения русскому языку как иностранного (РКИ) отметим исследования Е.Ю. Викторовой [12] и Е.В. Минаевой [13], которые рассматривают ДС как средства организации текста и выражения модальности. В то же время методические аспекты обучения ДС носителей китайского языка (КЯ) практически не затронута. Сложность усвоения ДС китайскими студентами обусловлена как семантической многозначностью, так и отсутствием прямых аналогов в КЯ, что подтверждают исследования китайских лингвистов [14;15]. Например, ДС «конечно» имеет три варианта перевода на КЯ: 当然 (точно) /无疑 (безусловно)/是的 (да), поэтому необходимо владеть всеми значениями ДС на РЯ, чтобы корректно использовать их в коммуникации. Вариативность значений может вызывать трудности у студентов. Русские ДС имеют несколько значений, зависят от контекста и имеют разную морфологическую принадлежность,

⁸ Большой китайско-русский словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://bkrs.info/search.php> (дата обращения: 01.02.2025).

полифункциональность. Например, ДС «действительно» может выражать (примеры выбраны из НКРЯ): подтверждение факта: *Действительно, эту ихуну уже раз двенадцать поднимали со дна* («Мурзилка», 2003)⁹; согласие: *Видишь, какая у меня подагра на руках? Действительно, суставы были изуродованы болезнью* (Сати Спивакова, 2002)¹⁰; усиление утверждения: *Действительно, Верочка, я считаю, что одно кило вы получили для меня* («Экран и сцена», 2004)¹¹.

В китайском языке отсутствует полный аналог. Вместо этого используются разные лексемы в зависимости от контекста: 真的 (zhēn de) – «действительно» в значении «в самом деле»; 果然 (guǒ rán) – «как и ожидалось», «и правда» (подтверждение); 确 (què shí) – «в действительности, на самом деле» (официальный стиль); 是的 (shì de) – «да, верно» (вежливое согласие), 是 (shì zài) – может выражать «по-настоящему», но часто имеет эмоциональный оттенок.

Кроме того, в русской речи ДС часто имеют эмоциональное или оценочное значение, управляют восприятием слушателя (например, «по-моему», «кстати», «вроде», «ну», «безусловно» и т.п.). В КЯ подобные нюансы чаще выражаются интонацией, синтаксисом и частицами (например, 吧, 呢), а не отдельными словами с конкретным лексическим значением: в КЯ аналогичные функции часто реализуются через грамматические конструкции и маркеры дискурса. Таким образом, в методике преподавания РКИ существует потребность в комплексной системе обучения дискурсивным словам, обеспечивающей последовательное формирование умения понимать и использовать ДС в речи¹² [18]. Актуальность исследования заключается в разработке методического подхода, направленного на преодоление трудностей, связанных с многозначностью ДС, и формирование компонентов коммуникативной компетенции студентов на всех этапах обучения.

Цель настоящего исследования – разработать методические рекомендации обучения русским ДС носителей КЯ на материале группы ДС, выражающих уверенность. **Материалом** исследования являются Большой русско-китайский словарь и в китайско-русский подкорпус Национального корпуса РЯ.

⁹ Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 02.02.2025).

¹⁰ Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 02.02.2025).

¹¹ Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 02.02.2025).

¹² 义务教育俄语课程标准 //北京师范大学教育出版社. 2022 年, 104 页. [Национальные стандарты обязательного образования в России // Beijing Normal University Education Press. Пекин, 2022. С. 102].

Для подтверждения эффективности предложенной методической системы был выбран экспериментальный метод: проведен педагогический эксперимент, который прошел в период весеннего семестра 2025 года в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. В исследовании приняли участие иностранные студенты, изучающие дисциплину «Иностранный язык: русский язык как иностранный»: 80 студентов первого курса бакалавриата, владеющие РЯ на начальном (элементарном) уровне и 20 студентов первого курса магистратуры, владеющие РЯ на среднем и высоком уровнях (ТРКИ-1 и ТРКИ-2). Общее количество участников в эксперименте – 100 человек. В эксперименте участвовало две экспериментальных группы (ЭГ) общей численностью 50 человек (ЭГ1 – 40 человек; ЭГ2 – 10 человек) и две контрольных группы (КГ) численностью 50 человек (КГ1 – 40 человек; КГ2 – 10 человек). **Гипотезой исследования** является положение, что обучение ДС будет эффективным, если использована трехэтапная система обучения ДС в китайской аудитории, основанная на постепенном формировании умений понимать и употреблять ДС в речи. Дополнительной задачей эксперимента, было установить, существуют ли различия в восприятии предложенной системы обучения ДС среди студентов с разным языковым уровнем.

Результаты и обсуждение. В существующих методических подходах обучение ДС сводится к механическому заучиванию их значений или подаче в качестве «слов-связок» без объяснения их коммуникативной роли. Несмотря на значительную роль ДС в организации речи и выражении коммуникативных намерений, в учебных пособиях по РКИ эти слова часто рассматриваются фрагментарно, преимущественно в рамках диалогов или текстов, без выделения их как отдельной категории, требующей целенаправленного обучения [16]. Для анализа были выбраны следующие пособия по РКИ: «Дорога в Россию: элементарный уровень» [17], «Шкатулочка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык (элементарный уровень)» [18], «Окно в Россию: учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа» [19] и «Россия день за днем: Выпуск 1. Тексты и упражнения» [20].

В анализируемых пособиях не уделяется внимания ДС, при этом единичные ДС рассматриваются. Например, в пособии «Россия день за днём: Выпуск 1. Тексты и упражнения» ДС семантизируются через перевод: «Замечательный праздник. Но **вроде как** не наш» – «somehow or other» [20: 2]; «**Обязательно.** В жизни любого человека, в том числе и россиянина, должно быть как можно больше радости» – «by all means» [20: 2]. В результате выборочного анализа литературы было установлено, что в некоторых заданиях встречаются ДС, однако в пособиях начального этапа обучения не представлено

объяснения детальных правил их употребления. В учебнике для продвинутого этапа изучения РКИ отмечается некоторый анализ ДС, однако интерпретация ДС проводится без учета их многозначности и полифункциональности в тексте.

Трехэтапная система обучения дискурсивных слов. В предшествующих работах мы пришли к выводу, что обучение ДС необходимо проводить в рамках трехэтапной системы обучения [21]. На **первом (ознакомительном) этапе** студенты знакомятся с семантикой конкретных ДС на основе словарных дефиниций и простых примеров (см. Табл. 1). Изучение семантики ДС проводится с помощью специально разработанного авторами настоящей статьи словаря ДС. Словарь построен таким образом, чтобы можно было выстроить поэтапное обучение ДС. В словаре выделено основное значение, которое осваивается при первом этапе и периферийные значения, которые изучаются уже на третьем этапе. Основная цель этого этапа – сформировать представление об основных функциях ДС и закрепить его употребление в стандартных речевых ситуациях. Для этого используются упражнения на узнавание лексической единицы на слух и визуально. Например, преподаватель может предложить студентам определить значение слова на основе интонации или контекста, услышанного в диалоге. Также эффективны задания на выделение ДС в тексте или определение количества слов в предложении с этим словом. Такие упражнения помогают создать первоначальный образ слова и заложить основу для дальнейшего усвоения. На первом этапе следует использовать имитативные упражнения, выполняя которые студенты прослушивают диалоги или предложения, содержащие ДС «конечно», и повторяют их, имитируя интонацию. Пример упражнения:

– *Вам нравится этот фильм?*

– **Конечно!**

Задача таких упражнений на ознакомительном этапе – заменить лексическую единицу в предложении, сохранив структуру:

– *Вам нравится чай?*

– **Конечно!**

– *А кофе?*

– **Конечно!**

Данные упражнения важны для первичного запоминания формы и значения слова, так как они дают студентам возможность использовать ДС в готовых речевых конструкциях.

Второй (рецептивно-продуктивный) этап предполагает более глубокое понимание основных функций ДС, различий между синонимами и анализ ДС, выражающих разную степень уверенности.

Таблица 1. Пример авторского словаря дискурсивных слов

Table 1. Example of the author's dictionary of discourse words

<p>КОНЕЧНО [шн]</p> <p>Группа: Утвердительная</p> <p>Часть речи: вводное слово, частица; неизменяемое.</p> <p>Основное значение: выражение уверенности</p> <p>Особенности: средняя степень уверенности. Характерна семантика подтверждения. Объективизация содержания текста.</p> <p>1. частица, соответствует сл. да, разумеется: <i>—Вам нравится эта книга?</i> <i>—Конечно!</i></p> <p>2.вводн.сл., подтверждение (усиление), соответствует сл.: без сомнения: <i>Он, конечно, прав.</i></p> <p>Дополнительные значения:</p> <p>1. смягчающее (уступительное) значение:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Конечно, в чем-то вы, безусловно, правы.</i> • <i>Хотя, конечно, за нарушение правил кары предусмотрены жесткие.</i> • <i>Хотя, конечно же, красота и является конечной его целью.</i> <p>2. сомнение, сарказм: <i>—Бросаю курить, последняя сигарета.</i> <i>—Конечно.</i></p> <p>3.переклечение с одной темы на другую: <i>И, конечно же, спасибо надо сказать сценаристу, оператору, монтажеру и композитору.</i></p> <p>Позиция: нефиксированная</p> <p>Синонимы: безусловно/разумеется/точно/естественно/да/действительно/определённо/од-нозначно</p> <p>Антонимы: не/нет</p>	<p>当然/无疑/是的</p> <p>分p 确定类</p> <p>类：介И 助И 不改И</p> <p>基本含g 表达确定性</p> <p>特点：中等确信程度。确g 客g 的文本内容。</p> <p>1.用来表示同意、回，意思如下：是的，当然。 <i>“您喜g”</i> <i>“当然啦！”</i></p> <p>2.用作介性И 确(强化),其含如下：毫无疑问 他当然是的。</p> <p>外延含g</p> <p>1.化 (族) 的含g</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>当然, 在某些方面你肯定是的。</i> • <i>当然, 会受到反的。</i> • <i>当然, 美是他的最目。</i> <p>2.疑, 口p 具有刺意味 <i>“我戒烟, 是最后一支了。”</i> <i>“瞎啊。”</i></p> <p>3.从一个主切到另一个主g</p> <p><i>当然, 要感g 剪辑作曲家。</i></p> <p>位置：不固定位置</p> <p>同g безусловно/разумеется/точно/естественно/да/действительно/определённо/од-нозначно</p> <p>反g не/нет</p>
--	--

Происходит формирование рецептивно-продуктивных умений, то есть способность не только понимать, но и использовать слово в коммуникации. Для данного этапа подойдут одиночные высказывания без широкого контекста. В качестве наглядного материала следует использовать искусственно

сконструированные примеры, лишённые двусмысленности. Здесь применяются упражнения на семантический анализ, например, подбор синонимов. Здесь важно показать, как одно и то же слово может выражать разные коммуникативные намерения в зависимости от ситуации. Например, ДС «разумеется», «конечно», «безусловно» выражают уверенность. Однако важно, чтобы студент различал, что «безусловно» выражает высокую степень уверенности, «конечно» – среднюю, а «разумеется» имеет значение логического вывода и достаточно низкую степень уверенности. Полезны задания на пересказ текста с обязательным использованием изучаемого слова или составление диалога, где студенты употребляют ДС в определенной коммуникативной функции. Приведем несколько примеров упражнений для второго этапа:

Найдите дискурсивное слово в каждом предложении. Какая разница между их значениями? Расположите дискурсивные слова по степени возрастания уверенности.

1) **Конечно**, я приду. / **Безусловно**, я приду. / **Разумеется**, я приду.

2) Ты так много работал и **конечно** сдал экзамен. / Ты так много работал и сдал экзамен, **безусловно**. / **Разумеется** сдал экзамен, ты так много работал.

На втором этапе допустимы трансформационные упражнения, в которых нужно изменить использование ДС и оценить степень уверенности на основе контекста и интонации.

– Ты действительно решил учить русский язык?

– **Конечно!** (уверенность)

– Ты сдал экзамен?

– **Разумеется**, я сдал.

Третий (заключительный) этап, связанный с освоением дополнительных значений, является наиболее сложным с методической точки зрения и предполагает высокий уровень владения языком. Студенты могут изучить периферийные функции ДС «конечно»:

1. Смягчающее (уступительное) значение:

Конечно, в чем-то вы, безусловно, правы.

2. Переключение с одной темы на другую:

И, конечно же, спасибо надо сказать сценаристу, оператору, монтажёру и композитору¹³.

3. Выражение сарказма:

– Бросаю курить, последняя сигарета.

– **Конечно**.

¹³ Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 02.02.2025).

На завершающем этапе семантизация происходит через продуктивные речевые упражнения, направленные на свободное использование ДС в спонтанной речи. Преподаватель может предложить студентам описать картинку или придумать концовку рассказа с обязательным употреблением ДС. Особое место занимают ситуативные задания, где студенты самостоятельно подбирают выражения для описания ситуации, например, при планировании мероприятия или обсуждении новостей. Эти упражнения способствуют закреплению значений слова в различных коммуникативных контекстах и помогают студентам применять его в реальном общении. На этом этапе следует использовать аутентичные предложения. Приведем пример упражнения для третьего этапа обучения ДС:

Какую функцию выполняет ДС **конечно** в каждом предложении: смягчающую (уступительную), сарказм, переключение на другую тему? (Примеры выбраны из НКРЯ¹⁴.)

1. Ну, и **конечно** у этого фильма есть чему поучиться.
2. Ну **конечно**, я же гордый, и вот еще, с чего это я буду для нее что-то делать, да ну ее нафиг, да и вообще, мне и так неплохо, ага, **конечно**.
3. Там у подружки кошка окотилась, так моя девица мне ежедневно названивает, консультируется – когда у котят глазки открыться должны? Когда они ползать начнут? И всякое такое. Я, **конечно**, знатный кошковод, ничего не скажешь...
4. **Конечно**, обмен информацией на таком уровне – необходим, но все же круг необходимо расширять.
5. Можно, **конечно**, поставить перед собой задачу создать конкурентное автомобилестроение.

На третьем этапе происходит закрепление всех значений и функций ДС через упражнения, максимально приближенные к реальной коммуникации. В ходе ситуативных упражнений студенты разыгрывают диалоги, в которых ДС употребляется в разных значениях (выражение уверенности, уступки, иронии):

Ситуация: два друга обсуждают планы на выходные.

– Ты поедешь на пикник?

– **Конечно**, если погода будет хорошей.

На третьем этапе стоит включать в обучение перевод аутентичных предложений с КЯ на РЯ с использованием ДС, а также игровые упражнения:

Игра «Скажи по-другому». Преподаватель предлагает предложение с ДС, а студенты должны перефразировать его, сохраняя коммуникативную функцию:

Преподаватель: **Конечно**, он согласится поехать.

Ответ студента: **Безусловно**, он согласится поехать.

¹⁴ Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 02.02.2025).

Обобщение содержания трехэтапной системы обучения ДС представлено в Таблице 2.

Таблица 2. Основные характеристики этапов обучения дискурсивных слов
Table 2. Main characteristics of learning discourse words stages

№ этапа	Описание содержания этапа	Методы и упражнения для закрепления материала
1	Ознакомительный этап. Знакомство с функциями и значением конкретных ДС	Узнавание ДС на слух и в письменном тексте Имитативные упражнения
2	Рецептивно-продуктивный этап. Формирование умений использования ДС	Семантические упражнения, например, подбор синонимичных ДС, пересказ с использованием ДС, составление диалогов с ДС
3	Заключительный этап. Обучение навыкам употребления ДС в спонтанной речи	Игровые продуктивные упражнения на использование ДС в спонтанной речи

Экспериментальная проверка. В педагогическом эксперименте приняло участие 100 человек: 80 студентов первого курса бакалавриата с начальным уровнем владения РЯ и 20 студентов первого курса магистратуры со средним и высоким уровнем. Испытуемые были разделены на следующие группы: первая ЭГ – 40 человек, вторая ЭГ – 10 человек, первая КГ – 40 человек, вторая КГ – 10 человек. Результаты эксперимента показывают, что у студентов ЭГ, где использовалась разработанная методическая система обучения ДС, сформировался более высокий уровень элементарных умений понимания и употребления ДС РЯ по сравнению с КГ за аналогичный период обучения. Более детальные результаты педагогического эксперимента представлены в таблице 3. Оценка умений проводилась с помощью письменного тестирования, построенного на основе таких критериев, как семантический (знание основного значения и дополнительных оттенков значения), прагматико-функциональный (умения употреблять единицы в соответствующих ситуациях) и коннотативный (понимание передаваемых эмоций и оценки)¹⁵ по следующим критериям (Таблица 3). В КГ уровень владения в целом не изменился, а в ЭГ все участники эксперимента улучшили свои умения в области владения ДС.

Статистическая обработка результатов показала, что изменение значений является значительным: в работе был рассчитан Т-критерий Вилкоксона, предназначенный для сопоставления данных, полученных на одной и той же группе испытуемых до и после проведения эксперимента (изменения условий обучения).

¹⁵ Перечисленные навыки проверялись с помощью ситуативных заданий, оценивающие прагматическую и коннотативную специфику употребления ДС.

Таблица 3. Результаты педагогического эксперимента

Table 3. Results of the pedagogical experiment

Балл тестирования	Уровень владения ДС	Входное тестирование				Итоговое тестирование			
		КГ 1	КГ 2	ЭГ 1	ЭГ 2	КГ 1	КГ 2	ЭГ 1	ЭГ 2
90-100	Высокий	0	0	0	0	0	0	1	6
75-60	Средний	0	0	0	0	0	0	20	2
60-74	Удовлетворительный	0	0	0	1	1	0	19	2
0-59	Низкий	40	10	40	9	39	10	0	0

Принятые сокращения в таблице: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа.

Сумма рангов для показателей эксперимента составила 21, что показывает эффективность предложенной системы обучения, использованной в ЭГ. Отметим более выраженную эффективность для второй ЭГ с продвинутым уровнем владения. Результаты эксперимента подтверждают выдвинутую гипотезу об эффективности использования разработанной системы обучения ДС.

Заключение. Изучение ДС должно быть основано на общем понимании смысла текста, интонации говорящего и коммуникативного контекста. Первый этап освоения ДС можно реализовать при элементарном уровне владения РЯ (*Waystage User (A1)* в соответствии с европейской системой), когда студент должен понимать общие коммуникативные намерения собеседника, отдельные слова и простые фразы, в стандартных повседневных ситуациях. Второй этап должен применяться для обучающихся, освоивших РЯ на базовом уровне – минимальная коммуникативная достаточность в повседневном общении, а также ТРКИ-1 – пороговая коммуникативная достаточность, позволяющая вести общение в более широком круге ситуаций (*Threshold (A2-B1)*). На этом этапе студент способен осуществлять основные коммуникативные навыки с носителями языка в социально-бытовой и культурной сферах. Третий этап можно начинать реализовать с обучающимися уровня ТРКИ-2 и выше (*Independent (B2)* и *Competent (C1)*), свидетельствующем о высокой степени владения языком во всех сферах общения. Предполагается, что здесь студент способен вести диалог на различные темы, аргументировать свою точку зрения и использовать язык в профессиональной сфере. Необходимо работать с целостными текстами, как устными, так и письменными (сочинения, дискуссии, дебаты), а также использовать материалы параллельного корпуса Национального корпуса РЯ с поэтапным усложнением заданий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Apostol E.-S., Truică C.-O., Damova M., Silvano P., Oleškevičienė G.V., Liebeskind C., Trajanov D., Baczkowska A., Montecchiari E.A. and Chiacros C. (2025).** Multiword Discourse Markers Across Languages: A Linguistic and Computational Perspective. *International Journal of Applied Linguistics*. – ISSN: 0802-6106 eISSN: 1473-4192 – DOI: 10.1111/ijal.12755
2. **Schiffrin D. (2006).** Discourse Markers Research and Theory: Revisiting and Approaches to Discourse Particles : Elsevier. Vol. 1. Pp. 315–338. – DOI: 10.1163/9780080461588_018
3. **Fraser B. (2015).** The combining of Discourse Markers – A beginning. *Journal of Pragmatics*. Vol. 86. Pp. 48-53. –ISSN: 0378-2166 – DOI: 10.1016/j.pragma.2015.06.007
4. **Malyuga E.N., McCarthy M. (2021)** “No” and “net” as response tokens in English and Russian business discourse: In search of a functional equivalence. *Russian Journal of Linguistics*. Vol. 25. No 2. Pp. 391-416. – DOI: 10.22363/2687-0088-2021-25-2-391-416. – EDN WHCWUF.
5. **Fuller J.M. (2003)** The influence of speaker roles on discourse marker use. *Journal of Pragmatics*. Vol. 35. No 1. Pp. 23-45. – ISSN: 0378-2166 – EDN BBRRQR.
6. **Rubio-Fernandez P. (2021).** Pragmatic markers: the missing link between language and Theory of Mind. *Synthese*. Vol. 199. No 1. Pp. 1125–1158.– DOI: 10.1007/s11229-020-02768-z
7. **Shourup L. (2011).** The discourse marker now: A relevance-theoretic approach. *Journal of Pragmatics*. Vol. 43. Pp. 2110-2129. –ISSN: 0378-2166 – DOI: 10.1016/j.pragma.2011.01.005
8. **Белова В.М., Белов В.А.** Прагматические функции дискурсивных слов в интернет-коммуникации // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 474. С. 46-57. – DOI: 10.17223/15617793/474/6. – EDN MQJDEQ.
9. **Hyland K. (2017).** Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*. Vol. 113. Pp. 16-29. –ISSN: 0378-2166 –DOI: 10.1016/j.pragma.2017.03.007
10. **Антропова М. Ю., Мартынова М.А., Боровикова М.В.** Специфика обучения дискурсивным словам в курсе РКИ // Наука и школа. 2023. № 6. С. 211-219. – DOI : 10.31862/1819-463X-2023-6-211-219. – EDN GSYOCU.
11. **Lan-Fen Huang. (2011).** Discourse Markers in Spoken English: A Corpus Study of Native Speakers and Chinese Non-Native Speakers. Birmingham: The University of Birmingham. – [Электронный ресурс] <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/2969/9/Huang11PhD.pdf>
12. **Викторова Е.Ю.** Прагматическая полифункциональность дискурсивных слов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 18-22. – EDN SEZYSP.
13. **Минаева Е.В.** Дискурсивные слова русского языка в лингводидактическом аспекте // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного : материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 15–16 февр. 2019 г. / под общ. ред. С. А. Вишнякова. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 287-291. –ISBN: 978-5-4263-0751-3 – EDN UVZDCN.
14. **李以俄罗斯学生在中国使用情况分析, 新疆大学士学位论文, 2020年, 66页** [Ли Шудин. Исследование использования русскими студентами дискурсивных маркеров в китайской аудитории. Магистерская диссертация Синьцзянского университета. Синьцзян, 2020. 66 с.]
15. **Long H., Wang L. (2024)** Speaker-orientation meaning and positional shifts of discourse structuring markers / H. Long, L. Wang // *Russian Journal of Linguistics*. Vol. 28. No 4. Pp.794-817. – DOI: 10.22363/2687-0088-40605. – EDN KXWCHB.

16. **Чжао Линьлинь.** Проблемные аспекты обучения говорению на русском языке как иностранном в Китае // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 2. С. 83-90. – DOI: 10.57769/2227-8591.11.2.06. – EDN MUVOQA.

17. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А.** Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень):– 5е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова. – СПб.: Златоуст, 2009. 344 с. – ISBN: 978-5-86547-469-2.

18. **Баринцева М.Н., Жабоклицкая И.И., Курлова И.В., Петанова А.Ю., Чубарова О.Э.** Шкатулочка : пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык (начальный этап) / отв. ред.: О.Э.Чубарова. – М. : Русский язык. Курсы, 2008. – 144 с. – ISBN: 978-5-88337-178-2. – EDN LMFFXM.

19. **Скорыходов Л.Ю., Хорохордина О.В.** Окно в Россию : учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа : [в 2 ч.]– 3-е изд.. – СПб. : Златоуст, 2012. – Ч. 1. – EDN QWYGAV.

20. **Родимкина А.М., Ландсман Н.** Россия день за днем: Вып. 1.: учебное пособие/ тексты и упражнения. СПб: Златоуст, 2015. – 136 с. – ISBN 978-5-86547-489-0.

21. **Белов В.А. Белова В.М., Шао Мань.** Проблема обучения переводу дискурсивных слов русского языка // Бархударовские чтения : Сб. науч. ст. Междунар. науч.-метод. конф., приуроч. к 130-летию со дня рождения С.Г. Бархударова, Ереван, 03–05 мая 2024 г. / отв. ред. К.С. Акопян. – Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2024. – С. 34-38. – ISBN 978-9939-67-344-8 –EDN FRBRTK.

REFERENCES

1. **Apostol E.-S., Truică C.-O., Damova M., Silvano P., Oleškevičienė G.V., Liebeskind C., Trajanov D., Baczkowska A., Montecchiari E.A. and Chiarcos C. (2025).** Multiword Discourse Markers Across Languages: A Linguistic and Computational Perspective. *International Journal of Applied Linguistics*. – ISSN: 0802-6106 eISSN: 1473-4192– DOI: 10.1111/ijal.12755

2. **Schiffrin D. (2006).** Discourse Markers Research and Theory: Revisiting and Approaches to Discourse Particles : Elsevier. Vol. 1. Pp. 315–338. – DOI: 10.1163/9780080461588_018

3. **Fraser B. (2015).** The combining of Discourse Markers – A beginning. *Journal of Pragmatics*. Vol. 86. Pp. 48-53. –ISSN: 0378-2166 – DOI: 10.1016/j.pragma.2015.06.007

4. **Malyuga E.N., McCarthy M. (2021).** “No” and “net” as response tokens in English and Russian business discourse: In search of a functional equivalence. *Russian Journal of Linguistics*. Vol. 25. No 2. Pp. 391-416. – DOI: 10.22363/2687-0088-2021-25-2-391-416. – EDN WHCWUF.

5. **Fuller J.M. (2003).** The influence of speaker roles on discourse marker use. *Journal of Pragmatics*. Vol. 35. No 1. Pp. 23-45. – ISSN: 0378-2166 – EDN BBRRQR.

6. **Rubio-Fernandez P. (2021).** Pragmatic markers: the missing link between language and Theory of Mind. *Synthese*. Vol. 199. No 1. Pp. 1125–1158.– DOI: 10.1007/s11229-020-02768-z

7. **Shourup L. (2011).** The discourse marker now: A relevance-theoretic approach. *Journal of Pragmatics*. Vol. 43. Pp. 2110-2129. –ISSN: 0378-2166 – DOI: 10.1016/j.pragma.2011.01.005

8. **Belova V.M., Belov V.A. (2022)** Pragmatic functions of discourse markers in Internet communication. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. No 474. Pp. 46–57. – DOI: 10.17223/15617793/474/6. – EDN MQJDEQ.

9. **Hyland K. (2017).** Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*. Vol. 113. Pp. 16-29. –ISSN: 0378-2166 –DOI: 10.1016/j.pragma.2017.03.007

10. **Antropova M.Yu., Martynova M.A., Borovikova M.V.** Specific training of discursive words in the course of RFL. *Nauka i shkola*. 2023. No 6. Pp. 211–219. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-6-211-219.

11. **Lan-Fen Huang. (2011).** Discourse Markers in Spoken English: A Corpus Study of Native Speakers and Chinese Non-Native Speakers. Birmingham: The University of Birmingham. – [Elektronnyy resurs] <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/2969/9/Huang11PhD.pdf>
12. **Viktorova Ye.Yu.** Pragmaticheskaya polifunktsionalnost diskursivnykh slov // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya. 2014. № 2. S. 18-22. – EDN SEZYSP.
13. **Minayeva Ye.V.** Diskursivnyye slova russkogo yazyka v lingvodidakticheskom aspekte // Sovremennaya paradigma prepodavaniya i izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo : materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 15–16 fevr. 2019 g. / pod obshch. red. S. A. Vishnyakova. – M.: Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet, 2019. – S. 287-291. – ISBN: 978-5-4263-0751-3 – EDN UVZDCN.
14. **李书庆, 俄罗斯学生汉语课堂中话语标记语的使用情况调查分析, 新疆大学硕士学位论文, 2020年, 66页.** [Li Shutsin. Issledovaniye ispolzovaniya russkimi studentami diskursivnykh markerov v kitayskoy auditorii. Magisterskaya dissertatsiya Sintszyanskogo universiteta. Sintszyan, 2020. 66 s.]
15. **Lun Kh., Van L. (2024).** Speaker-orientation meaning and positional shifts of discourse structuring markers / H. Long, L. Wang // Russian Journal of Linguistics. Vol. 28. No 4. Pp.794-817. – DOI: 10.22363/2687-0088-40605. – EDN KXWCHB.
16. **Zhao Linlin.** Problem aspects of Teaching Spoken Russian as a Foreign Language in China. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2022. Vol. 11. No 2. Pp. 83–90. DOI: 10.57769/2227-8591.11.2.06
17. **Antonova V.Ye., Nakhabina M.M., Safronova M.V., Tolstykh A.A.** Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (elementarnyy uroven):– 5e izd. – M.: TsMO MGU im. M.V. Lomonosova. – SPb.: Zlatoust, 2009. 344 s. – ISBN: 978-5-86547-469-2.
18. **Barintseva M.N.** Shkatulochka : posobiye po chteniyu dlya inostrantsev, nachinayushchikh izuchat russkiy yazyk (nachalnyy etap) / otv. red.: O.E.Chubarova. – M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2008. – 144 s. – ISBN: 978-5-88337-178-2. – EDN LMFFXM.
19. **Skorokhodov L.Yu.** Okno v Rossiyu : uchebnoye posobiye po russkomu yazyku kak inostrannomu dlya prodvinutogo etapa : [v 2 ch.]– 3-ye izd.. – SPb. : Zlatoust, 2012. – Ch. 1. – EDN QWYGAV.
20. **Rodimkina A.M., Landsman N.** Rossiya den za dnem: Vyp. 1.: uchebnoye posobiye/ teksty i uprazhneniya. SPb: Zlatoust, 2015. – 136 s. – ISBN 978-5-86547-489-0.
21. **Belova V.M., Belov V.A. Shao Man** Problema obucheniya perevodu diskursivnykh slov russkogo yazyka // Barkhudarovskiye chteniya : Sb. nauch. st. Mezhdunar. nauch.-metod. konf., priuroch. k 130-letiyu so dnya rozhdeniya S.G. Barkhudarova, Yerevan, 03–05 maya 2024 g. / otv. red. K.S. Akopyan. – Yerevan: Rossiysko-Armyanskiy (Slavyanskiy) universitet, 2024. – S. 34-38. – ISBN 978-9939-67-344-8 –EDN FRBRTK.

Статья поступила в редакцию 19.06.2025. Одобрена 20.09.2025. Принята 29.09.2025.

Received 19.06.2025. Approved 20.09.2025. Accepted 29.09.2025.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Научная статья

УДК 372.881.161.1.

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.04

Чжан Шань

СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ



ЧЖАН ШАНЬ – аспирант; Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина; *Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор Эльхан Гейдарович АЗИМОВ*; Академика Волгина, 6, Москва, 117485, Россия. SPIN-код РИНЦ: 4836-7070; ORCID: 0009-0003-0701-0201. zs55771031@163.com

ZHANG Shan – The Pushkin State Russian Language Institute; *Scientific supervisor Dr. Sci. (Education), Professor AZIMOV E.G.*, 6, Akademika Volgina, Moscow, 117485, Russia. ORCID: 0009-0003-0701-0201. zs55771031@163.com

Аннотация. С развитием исследований взаимосвязей между языком и культурой феномен «культурного вакуума» также стал актуальным направлением лингвокультурологического изучения. Три элемента – нация, язык и культура – тесно взаимосвязаны, и безэквивалентная лексика воспринимается и выявляется именно при взаимодействии и сопоставлении различных языков и культур. Такие единицы полностью отражают культурные различия народов и подчёркивают уникальность национальных культур. В данной статье рассматриваются русско-китайские безэквивалентные слова в общественно-политической сфере, предлагается их классификация на абсолютно безэквивалентную и неполноэквивалентную лексику, анализируются причины их возникновения и предлагаются соответствующие педагогические стратегии, способствующие эффективному обучению этой лексике в рамках преподавания русского языка как иностранного, помогающие студентам понять различия между разными культурами, повысить их культурную адаптивность.

Ключевые слова: БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА, ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА, РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ, РОССИЙСКО-КИТАЙСКИЕ КУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ, МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Для цитирования: Чжан Шань. Стратегии преподавания русской безэквивалентной лексики китайским студентам // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 3. С. 49–64. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.04

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

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.04

STRATEGIES OF TEACHING RUSSIAN NON-EQUIVALENT VOCABULARY TO CHINESE STUDENTS

Abstract. With the development of research into the relationship between language and culture, the phenomenon of “cultural vacuum” has also become a relevant area of linguacultural studies. Three elements – nation, language and culture – are closely interconnected, and non-equivalent vocabulary is perceived and identified precisely in the interaction and comparison of different languages and cultures. Such units fully reflect peoples’ cultural differences and emphasize the uniqueness of national cultures. This article examines Russian-Chinese non-equivalent words in the socio-political sphere, proposes their classification into absolutely non-equivalent and partially equivalent vocabulary, analyzes the reasons for their occurrence and proposes appropriate pedagogical strategies contributing to the effective teaching of this vocabulary in the context of teaching Russian as a foreign language, helping students understand the differences between various cultures, and increase their cultural adaptability.

Keywords: NON-EQUIVALENT VOCABULARY, SOCIO-POLITICAL VOCABULARY, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, RUSSIAN-CHINESE CULTURAL DIFFERENCES, INTERCULTURAL COMMUNICATION

For citation: Zhang Shan. Strategies of teaching Russian non-equivalent vocabulary to Chinese students. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 3. P. 49–64. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.04

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

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2025.

Введение. Язык как часть культуры является зеркальным отражением национального сознания. Через язык раскрывается богатство и разнообразие культурных форм конкретного этноса. В разных регионах формирование культуры сопровождается возникновением специфических этнокультурных особенностей, что, в свою очередь, приводит к различиям между культурами. Эти различия особенно ярко проявляются на лексическом уровне. Лексика как основа языка, на которой держится вся языковая система, наиболее полно демонстрирует культурные различия. В процессе обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) одним из важнейших факторов, влияющих на усвоение русского языка (РЯ) иностранными студентами, является культурная дистанция между РЯ и родным языком обучаемого, в рамках которой возникают безэквивалентные единицы, известные также как «лексические лакуны». В рамках знакомства с культурой, историей, менталитетом, традициями и обычаями других народов особую роль играет понимание и усвоение безэквивалентной лексики (БЛ), которая представляет собой определенные трудности в силу отсутствия предметов, традиций, обычаев и других явлений в жизни людей, изучающих РКИ [1:41]. Для китайских студентов в случае работы с общественно-политической лексикой (ОПЛ) важно усвоить не только

значения новых слов, но и понять культурно-политический контекст современной России, отличающийся от реалий Китая. Согласно учебной программе по РЯ в китайских вузах, студенты, окончившие бакалавриат, должны обладать умением гибко обращаться с языковыми материалами в общественно-политической сфере при аудировании, говорении, чтении и переводе [2]. Овладение этими навыками невозможно без знания ОПЛ, из чего следует, что место ОПЛ в преподавании РЯ в китайских университетах нельзя игнорировать. Поэтому мы обратились к поиску решения практических проблем преподавания безэквивалентной общественно-политической лексики (БОПЛ) китайским студентам.

Целью исследования является определение стратегии преподавания русско-китайской БОПЛ в процессе обучения РКИ, направленные на повышение эффективности усвоения лексики и развитие межкультурной компетенции китайских студентов.

Объект исследования: процесс обучения РКИ в китайской аудитории.

Предмет исследования: русско-китайская БОПЛ и методы её преподавания.

В статье использованы следующие **методы исследования:** анализ и обобщение научной литературы по проблеме БЛ; сравнительно-сопоставительный анализ русской и китайской ОПЛ; лингвокультурологический анализ; методологический анализ практики преподавания РКИ в китайских вузах.

Обзор литературы. Понятие «безэквивалентной лексики». В теоретических исследованиях нередко используются термины «безэквивалентная лексика» и «лексическая лакуна», которые, несмотря на близость значений, акцентируют внимание на разных аспектах языкового несоответствия. Термин «лексическая лакуна» часто использовался в ранних европейских и американских исследованиях для обозначения лексического неравенства между двумя языками, вызванного культурными, экологическими или социокультурными различиями. Термин «лакуна» происходит от латинского слова «lacuna», первоначально обозначавшего «промежутки» между элементами тканей и между органами, не имеющие собственной оболочки. Впоследствии его значение было расширено и стало обозначать «пробелы» и «пропуски» в тексте [3]. В настоящее время термин широко используется в лингвистике, однако единого, общепринятого определения до сих пор не существует. Лакуны возникают при взаимном сопоставлении различных языков и культур и являются важным лингвокультурным явлением в межкультурной коммуникации. При сопоставлении двух лингвокультур лакуна возникает в

том случае, если определенная языковая единица присутствует в одном языке, но отсутствует в другом.

Впервые феномен лакун был обнаружен лингвистом Ч. Хоккетом (C.F. Hockett) в 1950-х годах. В рамках сопоставления грамматических систем двух языков он выделяет случайные пропуски, пробелы в речевых моделях (random holes in patterns) [4], что считается одним из первых упоминаний феномена лакун. В российской лингвистике термин «лакуна» впервые появился в книге В.Л. Муравьева «Лексические лакуны (на материале французского и русского языков)». По мнению В.Л. Муравьева, ассоциативные лакуны возникают из-за несоответствия в национальном объеме понятий, а также из-за несоответствия фоновых знаний. Исследователь утверждал, что лакуны не являются раз и навсегда установившейся категорией, а эволюционируют вместе с развитием лексики языка и его бытовых понятий [5]. Лакуны можно разделить на межъязыковые и внутриязыковые. Ю.С. Степанов, проводя сопоставительный анализ французского и русского языков, отметил, что все слова, не имеющие эквивалентов, можно рассматривать как лакуны. Явление лакун проявляется не только в значении слов, но и в контексте, в распределении и частоте употребления. Он делил лакуны на абсолютные (полное отсутствие эквивалента данного слова для другого языка) и относительные (слова или словоформы, употребляемые в языке очень редко, при особых обстоятельствах) [6:120]. Советский теоретик перевода Л.С. Бархударов при описании этого явления использовал термин «безэквивалентная лексика». Под термином «безэквивалентная лексика» ученый подразумевает «лексические единицы (слова и устойчивые словосочетания) одного из языков, которые не имеют ни полных, ни частичных эквивалентов среди лексических единиц другого языка» [7:94]. Сходную точку зрения выразили Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, которые определяют слой БЛ как «слова, которые нельзя семантизировать с помощью перевода (они не имеют устойчивых соответствий в других языках, не имеют смысловых соответствий в системе содержания, свойственных другому языку), то есть «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [8:56]. А.О. Иванов в своей книге «Безэквивалентная лексика» отмечает, что термин «безэквивалентная лексика» встречается у многих авторов, которые, однако, трактуют его по-разному: как синоним «реалии», несколько шире – как слова, отсутствующие «в иной культуре и в ином языке», несколько уже – как слова, характерные для советской действительности, и, наконец, просто как неперебиваемые на другой язык слова [9:80].

Причины и классификация явления БЛ в российско-китайской общественно-политической сфере. Согласно концепции Л.К. Латышева, лексическая безэквивалентность (ЛБ) возникает по двум основным причинам. Первая причина обусловлена тем, что лексическая единица исходного языка обозначает явление, хорошо известное носителю языка и закреплённое в его лексической системе. Однако это явление либо неизвестно, либо слабо представлено в культуре и языке другого народа и, соответственно, не имеет закреплённого языкового выражения. К таким случаям относятся реалии-явления, характерные исключительно для материальной и духовной культуры определенного этноса. На определенном этапе развития безэквивалентными могут быть научно-технические термины, которые впоследствии, по мере распространения информации о соответствующих инновациях, приобретают эквиваленты (в виде заимствований, кальки и др.) в других языках.

Вторая причина ЛБ связана с различиями в картинах мира, присущих разным этнокультурным сообществам. В таких случаях в языке-переводе отсутствует понятийное или семантическое соответствие явлению, уже отражённому в исходном языке. В то время как в исходном языке определенный феномен уже выделен как самостоятельный концепт с четко очерченными признаками, в языке перевода такой концепт может отсутствовать и формироваться лишь ситуативно с помощью спорадических речевых средств.

Иллюстрацией данного феномена может служить английское слово «tea», которое образует множество устойчивых словосочетаний, для которых сложно найти адекватные эквиваленты в РЯ из-за различий в национальных традициях. Например, словосочетания «afternoon tea», «high tea» и «meat tea» обычно переводятся на РЯ описательно как «плотный ужин с чаем», хотя между ними существуют значительные семантические различия, отражающие социальные особенности употребления чая в британской культуре [11].

Если резюмировать мнение Л.К. Латышева, то причины отсутствия эквивалентов лексических единиц исходного языка в переводящем языке можно свести к двум основным группам: во-первых, в практическом опыте носителей языка отсутствует перевод предметов или явлений, а значит – отсутствуют соответствующие понятия. Особый случай представляет собой лексика научно-технического характера, которая может быть временно безэквивалентной по причине запаздывания распространения информации. По мере ее поступления и обогащения словарного состава переводящего языка соответствующие эквиваленты, как правило, формируются. Во-вторых, лексические единицы представлены в практическом опыте носителей исходного языка и переводящего языка, но в последнем по

определённым причинам не получили своего отдельного компактного наименования. В подобных случаях значение таких единиц передается с помощью описательных средств, а возникающие при этом соответствия носят, как правило, ситуативный и случайный характер.

А.О. Иванов считает, что в современной лингвистике принято классифицировать причины ЛБ по трём основным группам: вещественная безэквивалентность – обусловлена отсутствием соответствующего предмета или явления в культуре носителей языка перевода; лексико-семантическая безэквивалентность (ЛСБ) – вызвана отсутствием тождественного понятия в лексической системе переводящего языка; стилистическая безэквивалентность (СБ) – связана с существованием различий в лексико-семантических характеристиках языковых единиц.

Однако А.О. Иванов подчёркивает, что различие между вещественной и ЛСБ не имеет принципиального значения для теории перевода. По его мнению, в переводческой практике не имеет решающего значения, обусловлено ли отсутствие тождественного понятия в переводящем языке отсутствием самого объекта или различиями в языковом мышлении и, как следствие, различным членением объективной действительности в сравниваемых языках. С практической точки зрения ключевым критерием эквивалентности перевода является не совпадение понятий, а совпадение значений языковых единиц. При осуществлении переводческой деятельности первостепенное значение имеет именно значение слова в конкретном контексте, а не стоящее за ним понятие. Это обусловлено тем, что значение большинства слов, несмотря на близость к понятию, не может быть с ним полностью отождествлено [9]. Причины ЛБ, выделенные Л.К. Латышевым, во многом совпадают с первыми двумя группами причин, предложенными А.О. Ивановым. Однако А.О. Иванов отмечает еще третью причину – СБ, связанную с различием в стилистических характеристиках лексики исходного и переводящего языков. Это не менее важно для комплексного разьяснения причины ЛБ.

Результаты. На основе анализа определений понятия БЛ и причин ее возникновения, предложенных вышеуказанными учеными, мы предлагаем разделение БЛ в общественно-политической сфере РЯ на две категории. Первая категория – абсолютно БЛ, то есть предметы или явления, полностью отсутствующие в китайской общественно-политической реальности и, соответственно, не имеющие прямых эквивалентов в китайском языке (КЯ). Вторая категория – относительно БЛ (или неполноэквивалентная лексика) – слова, имеющие формальные соответствия в КЯ, но отличающиеся частичной семантической несовместимостью, вариативностью оценки, либо имеющие иную прагматическую нагрузку.

Обсуждение. Абсолютная безэквивалентность часто обусловлена уникальностью культурной, исторической, географической или социальной среды. Коннотативное значение или означаемое не существует в целевом языке, либо не выделено как концепт. В общественно-политической сфере РЯ такие лексемы в большинстве случаев связаны с различиями в государственном устройстве России и Китая. Россия представляет собой федеративное государство с институтом президентства. Высшая исполнительная власть в стране принадлежит Президенту, который одновременно является главой государства и главнокомандующим вооруженными силами. Высшая законодательная власть принадлежит Парламенту, состоящему из Совета Федерации (верхняя палата) и Государственной Думы (нижняя палата), которые устанавливают законы и осуществляют контроль за работой правительства. Китай является социалистическим государством под руководством Коммунистической партии, с системой народных представительных собраний. Верховным органом государственной власти является Всекитайское собрание народных представителей, а органы власти на местах избираются многоступенчато и функционируют под единым руководством центрального правительства.

Территориальное деление также различается: в России субъектами федерации являются республики, края, области и другие административные единицы, обладающие определённой долей автономии. В Китае действует принцип централизованного управления, и административные единицы (провинции, автономные районы, города центрального подчинения и др.) не обладают самостоятельной юридической властью вне рамок центра. Как следствие многие термины РЯ, обозначающие государственный строй и форму политической власти, отсутствуют в КЯ. Например, термины *Госдума*, *Президент*, *парламент*, *край*, *губернатор* и так далее. Подобная ситуация наблюдается и в сфере избирательного права. В России практикуется прямая демократия, включающая такие формы народного волеизъявления, как референдум и всенародное обсуждение. В Китае доминирует представительная демократия, в рамках которой граждане делегируют полномочия избранным представителям. Поэтому такие понятия, как «*референдум*», отражающие политическую реальность России, не имеют функционального аналога в китайской политической системе и представляют собой примеры абсолютно БЛ.

Язык также фиксирует ход истории, и многие слова сами по себе становятся олицетворением исторических событий народов. В современной ОПЛ РЯ сохранилось огромное идеологическое наследие советского периода, например, «*Совет*» как форма исторической политической организации, которая переводится на китайский язык как «*苏维埃*». В

современной политической практике Китая данный термин не используется, а значит, не имеет реального предметного соответствия. Другой пример – «перестройка», которая обозначает исключительно комплекс экономических и политических реформ, проведённых Михаилом Сергеевичем Горбачёвым в СССР в 1985-1991 годах. Это явление уникально для русской истории и не имеет функционального аналога в китайской политической культуре. В РЯ и КЯ есть общественно-политические слова, которые вроде бы имеют схожие значения, но отличаются семантическим объемом, эмоциональной окраской и культурными коннотациями. Такую лексику мы называем «неполноэквивалентной».

Различия в семантическом объеме. Семантический акцент одного и того же общественно-политического термина в РЯ и КЯ различается в силу разного национально-культурного контекста. Например, в РЯ слово «республика» обычно обозначает территориальное образование в составе государства, обладающее определённой политико-административной автономией, но не являющееся суверенным государством. Примером может стать Чеченская Республика – субъект Российской Федерации. В китайском языке «республика» соответствует слову «共和国» и применяется исключительно по отношению к независимым суверенным государствам, таким как Китайская Народная Республика, Французская Республика или США. Ещё один пример – слово «закон». «Закон» соответствует китайскому слову «法律», семантический объем которого в РЯ охватывает как федеральные законы, так и законы субъектов Федерации, например, Закон Республики Башкортостан «О языках народов Республики Башкортостан». В китайском языке «закон» относится только к нормативным документам, принятым Всекитайским собранием народных представителей и его Постоянным комитетом. Нормативные акты, принятые на уровне провинций и других административных единиц, относятся к категории «条例, 办法» (регламенты), например: 《北京地区高等学校招收和培养国际学生管理办法》 (Административный регламент приема и подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях Пекина). Такие документы в китайском праве не считаются «законами» в строгом смысле этого слова.

Различия в эмоциональной окраске. Изменения и развитие ОПЛ отражают трансформации политической, экономической, культурной и иных сфер жизни страны на различных исторических этапах. Язык как явление социальное неизбежно находится под влиянием идеологических установок, господствующих в обществе, и общественно-политическая лексика в этом смысле наиболее чувствительна к изменению оценочной и эмоциональной окраски. В отличие от терминов естественно-научной

сферы ОПЛ, как правило, носит экспрессивный характер и отражает оценочные установки общества.

Разные политические системы и ценностные ориентиры России и Китая порождают различные, а иногда и прямо противоположные интерпретации одних и тех же лексем. За последние годы российское общество претерпело существенные изменения: произошёл переход от социалистического строя к рыночной экономике, что, в свою очередь, оказало значительное влияние на оценочную составляющую ОПЛ. В период перестройки и после распада СССР наблюдалось снижение идеологической нагрузки на такие слова, как, например, «*капитализм*». В советский период капитализм трактовался исключительно в негативном ключе – как эксплуататорский общественный строй, находящийся на империалистической стадии развития и противопоставляемый социализму. В современной России после перехода к рыночной экономике, термин «*капитализм*» утратил прежнюю негативную коннотацию и в значительной мере нейтрализовался, получив более прагматическое и нейтральное звучание в официальном и общественном дискурсе. В Китае, где исторически также противопоставляли капитализм социализму, эмоциональная окраска этого термина остаётся преимущественно негативной, особенно в официальной риторике.

В эпоху Мао Цзэдуна капитализм критиковался как орудие империализма, механизм эксплуатации и угроза социалистическим ценностям. С началом реформ и политики открытости в 1978 году Китай провозгласил модель «социалистической рыночной экономики», признавая эффективность рыночных механизмов, но подчёркивая их отличие от западного капитализма. Тем не менее, в политическом и идеологическом дискурсе «капитализм» по-прежнему ассоциируется с негативными явлениями, такими как социальное расслоение или финансовая монополия, и редко используется в положительном или нейтральном контексте. Таким образом, одно и то же слово «*капитализм*» в русском и КЯ несёт разную эмоциональную и идеологическую нагрузку, что необходимо учитывать при переводе и межкультурной коммуникации.

Различия в культурных коннотациях. С одной стороны, язык является носителем и выразителем культуры, без которого культура не смогла бы существовать, а с другой стороны, язык подвергается влиянию культуры, неизбежно отражая ее ценности, нормы и исторические особенности в своих семантических и прагматических характеристиках. Под влиянием национально-культурных различий некоторые русские общественно-политические термины имеют в КЯ иные коннотации, несмотря на то, что в КЯ существуют понятийные эквиваленты. Например, слово «*народ*» концептуально соответствует китайскому слову «*人民*», однако, согласно

«Большой российской энциклопедии», в русской исторической литературе «народ» обозначает также низшие, непривилегированные слои (сословия), простонародье, и подразумевает оппозицию «народ и власть», «народ и дворянство»¹⁶. В китайской политической и культурной традиции слово «народ» используется как основополагающий элемент государственной идеологии, выражающий принцип народовластия. Так, в китайских официальных документах встречаются такие устойчивые выражения: «Народ – хозяин страны (人民当家作主)», «Служение народу (为人民服务)», «Благо народа превыше всего (人民利益高于一切)». Таким образом, при переводе и интерпретации общественно-политической лексики необходимо учитывать не только понятийное значение, но и социокультурный фон, в котором функционирует та или иная лексема. Это особенно важно при межкультурной коммуникации, где недооценка культурных коннотаций может привести к искажению смысла и коммуникативному недопониманию.

Учебные предложения и стратегии. Язык как один из основных признаков нации выражает культуру народа, который на нем говорит, то есть национальную культуру. Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, каждая культура состоит из национальных и интернациональных единиц, поэтому безэквивалентные лексемы как языковые единицы РЯ еще называются «национально-культурными компонентами» [12:132], обучение этому типу лексики – ключевое звено в методике преподавания иностранных языков. В межкультурных исследованиях все больше людей осознают, что язык нельзя отделять от культуры, и обучение культуре должно быть включено в обучение языку. В этом контексте особого внимания заслуживает неполноэквивалентная ОПЛ РЯ, прежде всего абсолютно безэквивалентные единицы. В процессе обучения БЛ отсутствует этап перевода слов на родной язык студентов-иностранцев. Это связано с тем, что русские безэквивалентные слова обычно не имеют полного соответствия в иностранном языке, совпадающего с ним по значению [13]. В то же время при преподавании подобных лексических единиц важно не только объяснять и вводить их значения, но и обращать внимание студентов на прагматические, эмоциональные и культурные характеристики. Таким образом, процесс изучения РЯ должен быть одновременно процессом знакомства с общественно-политической жизнью и национальной культурой России. С точки зрения лингвострановедческой лексикологии владение абсолютной и неполноэквивалентной лексикой, а также их национально-культурными коннотациями эквивалентно владению наиболее представительными и характерными частями общественно-политической лексики РЯ. На основе

¹⁶ НАРОД // Большая российская энциклопедия 2004-2017. URL: <https://old.bigenc.ru/ethnology/text/2249362> (дата обращения: 10.04.2025).

приведенного выше анализа классификации и причин возникновения безэквивалентных слов в общественно-политической сфере РЯ в статье предлагаются следующие три метода обучения.

Метод введения культуры – это подход в преподавании языка, при котором изучение лексических единиц сопровождается объяснением их культурного, исторического и социального контекста, позволяющим студентам осознавать национально-культурные коннотации слов и адекватно использовать их в речи. Русская общественно-политическая лексика связана с политикой, историей и культурой России и несет в себе много культурной информации, поэтому преподавание БЛ должно быть интегрировано с культурой. Преподаватели привносят культурный фон при обучении лексике в аудитории, и такой процесс сам по себе является одним из самых прямых и эффективных культурных проникновений. Как утверждает профессор Хуан Юаньчжэнь, «преподавание культуры является составной частью обучения не только в начальной и средней школе, но и в университетах» [14:170]. Язык и культура неразрывно связаны друг с другом, и отсутствие знаний о культуре негативно сказывается на восприятии языка. Преподавателям рекомендуется объяснять не только концептуальное значение слова, но и рассказывать об историко-культурном контексте, в котором это слово употребляется, раскрывая тем самым его глубинные культурные смыслы. Особенно это актуально для студентов старших курсов, начиная с третьего и четвёртого года обучения, когда учебные материалы включают в себя тексты из российских СМИ, затрагивающие общественно-политическую тематику. Например, при объяснении термина «*Президент*» можно рассказать о системе выборов Президента России и о прошлых Президентах. Однако большинство китайских студентов знают только Президента РФ В. В. Путина, и лишь немногие из них осведомлены о том, что «*Президент*» также обозначает административную должность. Например, Президент Института РЯ имени А.С. Пушкина – В.Г. Костомаров, где «*Президент*» является почётным председателем, то есть человеком, внёсшим выдающийся вклад в развитие института, но не обладающим реальной властью или административными полномочиями. Преподаватели могут использовать словообразование для введения корней и аффиксов с культурной коннотацией, чтобы углубить знания студентов об ОПЛ и связать её с русским словообразованием и этимологией [15:861]. В качестве примера можно привести слово «соборность» восходящее к слову «собор» и образованное с помощью суффиксов -н и -ость. Соборность – духовная общность народа, многих совместно живущих людей, единение людей проявляется как в мирской, так и в религиозной сфере [10]. Таким образом, соборность является уникальным элементом русской культуры, выражающим единство в

многообразии, согласие в коллективном решении. Для концепта¹⁷ «соборность», представляющего собой сочетание православной традиции и механизма коллективного принятия решений, преподаватели могут показать панорамное изображение русского храмового комплекса, акцентируя внимание на символике луковичной главы – множестве маленьких куполов, окружающих центральный большой купол, чтобы наглядно передать культурную логику подчинения личности коллективу. В сочетании с историческим видео о Земском соборе 1613 года, на котором была избрана династия Романовых, студенты смогут понять, как термин, изначально религиозный, трансформировался в элемент политической культуры.

Ситуативный метод. Значение общественно-политических терминов, как основных символов политической деятельности, в значительной степени зависит от конкретной политической сцены, где используется эта лексика. Использование ситуативного метода обучения в преподавании русской ОПЛ способствует конкретизации абстрактных понятий, помогает воссоздать реалии политической жизни, а также углубить понимание лексических единиц и развить коммуникативные навыки студентов. Ситуативный метод включает в себя следующие аспекты.

Во-первых, в обучении следует использовать наглядные пособия – предметы, картинки, фильмы, мультимедийные курсы и т. д. – которые устанавливают прямую связь между фонетикой и значением слов, обеспечивают китайским студентам интуитивное восприятие и помогают распознавать БЛ. Например, объясняя структуру политической власти в России, преподаватели могут использовать схемы, чтобы наглядно показать вертикальную систему власти в России. Кроме того, преподаватели ещё могут в полной мере использовать мультимедийное оборудование для создания насыщенных и разнообразных учебных ситуаций. Для достижения лучших результатов можно подготовить и аккумулировать аутентичные материалы, такие как речи политических деятелей, новостные репортажи, аналитические сюжеты российских СМИ, которые отражают актуальные общественно-политические процессы, отличаются подлинностью языка и богатством фактического содержания. Такие материалы погружают студентов в реальный языковой и культурный контекст, способствуют глубокому усвоению терминологии,

¹⁷ В данной работе слово «концепт» рассматривается в культурологическом подходе Ю.С. Степанова, который разграничивает понятие и концепт как термины разных наук. Концепт он трактует как факт культуры, имеющий три слоя: актуальный признак, исторические (пассивные) признаки и внутреннюю форму, запечатлённую во внешней словесной оболочке. В современных исследованиях концепт понимается как ментальная единица сознания, формирующая культурный слой и опосредующая связь человека с миром.

формируют представление об общественно-политической жизни России и развивают навыки аудирования и анализа текста.

Во-вторых, необходимо использовать ролевые игры. Ролевая игра – это форма учебной, игровой и речевой деятельности, направленная на развитие речевых умений студентов в условиях, приближенных к реальной коммуникации. С.Э. Баринаова полагает, что ролевая игра стимулирует и активизирует стремление обучающихся к контакту друг с другом и преподавателем, разрушает традиционный барьер между преподавателем и обучающимся, создавая условия равенства в речевом партнерстве.¹⁸ Цель игры на уроках РКИ – формирование и развитие речевых навыков и умений студентов. На примере темы «Выборы» преподаватель может организовать имитацию пресс-конференции, в рамках которой студенты берут на себя роли депутатов Государственной Думы, журналистов и избирателей. В ходе ролевой игры студенты могут не только закрепить лексику российской избирательной системы, но и понять особенности функционирования суверенной демократии, узнать о различиях между китайской и российской избирательной культурой. Использование ролевой игры для создания аутентичных ситуаций может повысить эффективность обучения студентов.

Контекстный метод. Контекст играет ключевую роль в процессе усвоения иностранного языка, особенно когда речь идёт о лексике с выраженными национально-культурными коннотациями. Обучение русской ОПЛ также проводится в рамках типичных контекстов употребления. Чтобы полностью овладеть русским словом, китайским студентам необходимо усвоить не только значение слова, но и понять контекст. При обучении РКИ студенты могут усвоить значения слова, используя толкование слова в словарном списке в учебнике, но положительная и отрицательная окраска, стилистическая окраска, синтаксические функции, словосочетания и т.д. не объясняются в словарном списке, поэтому студенты должны полагаться на конкретный контекст. Эффективным инструментом в данном случае становится Национальный корпус русского языка (НКРЯ) – крупнейшая база аутентичных текстов, позволяющая получить разнообразные примеры употребления слова в реальных речевых ситуациях. Преподаватели могут использовать корпус для подбора контекста, анализа коллокаций, частотности, стилистической маркированности и других параметров, способствующих глубокому овладению лексическим материалом. К примеру, если взять слово «капитализм» и ввести его в Национальный корпус русского языка, то мы получим следующие результаты (Рис. 1)¹⁹. На рисунке 1

¹⁸ Баринаова С. Э. Ролевая игра в обучении иностранному языку // Нижегородское образование. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 27.08.2025).

¹⁹ Коллокации в Основном корпусе // Национальный корпус русского языка URL: <https://ruscorpora.ru/explore?req=государство> (дата обращения: 16.04.2025).

представлены данные о частотных коллокациях, о типичных контекстах, в которых функционирует данное слово. Таким образом, метод контекстуализации способствует переходу от формального знания слова к его функциональному владению, повышая общий уровень языковой и межкультурной компетенции.

Ключ	Коллокация	Совместная частота	Частота ключа	Частота коллокации	LogDice ▼	Loglikelihood ▼	MI ³ ▼	t-score ▼	Апр. мера ▼	Конкорданс
капитализм	социализм	153	1975	14 582	10,01	2044,19	17,7	12,36	14,79	Примеры
капитализм	феодализм	23	1975	837	9,89	350,41	14,87	4,79	8,44	Примеры
капитализм	загнивать	16	1975	352	9,71	260,1	14,65	4	7,65	Примеры
капитализм	монополистический	13	1975	143	9,6	229,95	14,92	3,61	7,34	Примеры
капитализм	реставрировать	15	1975	932	9,43	212,25	13,48	3,87	7,22	Примеры
капитализм	зомбарт	9	1975	79	9,26	163,46	14,41	3	6,58	Примеры
капитализм	капитализм	36	1975	6488	9,23	432,77	14,16	5,99	9,21	Примеры
капитализм	олигархический	11	1975	623	9,23	157,68	12,95	3,32	6,55	Примеры
капитализм	бандитский	13	1975	1139	9,21	174,94	12,85	3,6	6,8	Примеры
капитализм	империализм	15	1975	2251	9,05	185,66	12,6	3,87	6,98	Примеры

Рис. 1. Частотные коллокации слова «капитализм» в Национальном корпусе русского языка

Fig. 1. Frequency collocations of the word “capitalism” in the National Corpus of the Russian Language

Заключение. В заключение следует отметить, что при обучении РКИ особое внимание должно уделяться изучению и интерпретации БОПЛ. Эти лексические единицы не только представляют национально-культурную специфику языка, но и играют важную роль в формировании межкультурной коммуникативной компетенции. Преподавателям следует подходить к данному явлению с точки зрения динамики развития языка, активно обновляя и пополняя учебный лексический материал, ориентируясь на актуальные реалии общественно-политической жизни. Преподавание РКИ должно идти в ногу со временем, отражая современные тенденции в лексике, признанные и стабильно употребляемые в обществе. Включение таких единиц в учебный процесс способствует обогащению словарного запаса студентов, восполняет дефицит аутентичного материала в учебниках и повышает эффективность аудиторного обучения. Использование наглядных примеров, ситуативных упражнений и контекстного анализа позволяет глубже понять содержание и функции БЛ, делает процесс обучения более живым и значимым. Таким образом, интеграция культурного компонента, контекстуализация лексики и создание коммуникативных ситуаций, приближенных к реальным, являются ключевыми стратегиями в преподавании русской ОПЛ китайским студентам, обеспечивающими не только языковую, но и социокультурную адаптацию студентов к аутентичной русской среде.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Быстрой Е.Б., Власенко О.Н., Дорохова Е.Ю., Ружина Л.В. Особенности перевода безэквивалентной лексики как составляющей социокультурной компетенции // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 39-49. – DOI: 10.25588/CSPU.2018.49..5..003. – EDN YWGQSD.
2. Учебная программа обучения русскому языку в высших учебных заведениях. – Пекин: Преподавания и исследования иностранных языков, 2012.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий : Теория и практика обучения языкам. – М. : "Русский язык". Курсы, 2018. – 495 с. – ISBN: 978-5-88337-701-2. – EDN YVSCLR.
4. Hockett Ch. F. Chinese versus English: An exploration of the Whorfian thesis. Language in culture. Chicago, University of Chicago Press. 1954.
5. Муравьев В.Л. Лексические лакуны (на материале лексики французского и русского языков). Владимир, 1975.
6. Степанов Ю.С. Французская стилистика : учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1965.– ISBN: 5-354-00086-6
7. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М : Междунар. отношения, 1975.
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980.
9. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика: учебное пособие.– СПб. : Филол. фак. Санкт-Петербургского гос. ун-та, Изд-во СПбГУ, 2006. – 190 с.–ISBN: 5-8465-0338-1, 5-288-04093-1.
10. Лазарева А.Н. Идея соборности и свободы в русской религиозной философии. – М.: ИФРАН, 2003. –ISBN: 5-201-02143-3
11. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учебное пособие. – М. : Академия, 2003. – 192 с. – ISBN: 5-7695-1272-5. – EDN EERLGO.
12. Ли Цзяци Особенности работы с безэквивалентной лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Наука и школа. 2019. № 5. С. 131-135. –ISSN: 1819-463X– EDN BBPVFO.
13. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М. : ФЛИНТА, 2018. – 332 с. – ISBN: 978-5-9765-3574-9. – EDN BNSJVM.
14. Хуан Юаньчжэнь. Преподавание и изучение английского языка по новой учебной программе. Фуцзянь: Издательство просвещения Фуцзяни, 2003.
15. Чжан Шань. Социокультурная компетенция в преподавании русской общественно-политической терминологии в китайских университетах // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 23 мая 2024 г. [Электронный ресурс] / гл. ред. В. И. Карасик. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2024. – С. 959-963. –ISBN: 978-5-98269-334-1– EDN MNCZLX.

REFERENCES

1. Bystray Ye.B., Vlasenko O.N., Dorokhova Ye. Yu., Ruzhina L.V. Osobennosti perevoda bezekvivalentnoy leksiki kak sostavlyayushchey sotsiokulturnoy kompetentsii // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 5. S. 39-49. – DOI: 10.25588/CSPU.2018.49..5..003. – EDN YWGQSD.

2. **Uchebnaya programma** obucheniya russkomu yazyku v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh. –Pekin: Prepodavaniya i issledovaniya inostrannykh yazykov, 2012.

3. **Azimov, E.G., Shchukin, A.N.** Sovremennyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy : Teoriya i praktika obucheniya yazykam. – M. : "Russkiy yazyk". Kursy, 2018. – 495 s. – ISBN: 978-5-88337-701-2. – EDN YVSCLR.

4. **Hockett Ch. F.** Chinese versus English: An exploration of the Whorfian thesis. Language in culture. Chicago, University of Chicago Press. 1954.

5. **Muravyev V.L.** Leksicheskiye lakuny (na materiale leksiki frantsuzskogo i russkogo yazykov). Vladimir, 1975.

6. **Stepanov Yu.S.** Frantsuzskaya stilistika : ucheb. posobiye. – M.: Vysshaya shkola, 1965.– ISBN: 5-354-00086-6

7. **Barkhudarov L.S.** Yazyk i perevod: Voprosy obshchey i chastnoy teorii perevoda. – M : Mezhdunar. otnosheniya, 1975.

8. **Vereshchagin Ye.M., Kostomarov V.G.** Lingvostranovedcheskaya teoriya slova. M.: Russkiy yazyk, 1980.

9. **Ivanov A.O.** Bezekvivalentnaya leksika: uchebnoye posobiye.– SPb. : Filol. fak. Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta, Izd-vo SPbGU, 2006. – 190 s.–ISBN: 5-8465-0338-1, 5-288-04093-1.

10. **Lazareva A.N.** Bezekvivalentnaya leksika: uchebnoye posobiye.– SPb. : Filol. fak. Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta, Izd-vo SPbGU, 2006. – 190 s.–ISBN: 5-8465-0338-1, 5-288-04093-1.

11. **Latyshev L.K., Semenov A.L.** Perevod: teoriya, praktika i metodika преподаvaniya : uchebnoye posobiye. – M. : Akademiya, 2003. – 192 s. – ISBN: 5-7695-1272-5. – EDN EERLGO.

12. **Li Tszyatsi** Osobennosti raboty s bezekvivalentnoy leksikoy na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu v kitayskoy auditorii // Nauka i shkola. 2019. № 5. S. 131-135. –ISSN: 1819-463X– EDN BBPVFO.

13. **Shchukin A.N.** Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. – M. : FLINTA, 2018. – 332 s. – ISBN: 978-5-9765-3574-9. – EDN BNSJVM.

14. **Khuan Yuanchzhen.** Prepodavaniye i izucheniye angliyskogo yazyka po novoy uchebnoy programme. Futszyan: Izdatelstvo prosveshcheniya Futszyani, 2003.

15. **Chzhan Shan.** Sotsiokulturnaya kompetentsiya v prepodavanii russkoy obshchestvenno-politicheskoy terminologii v kitayskikh universitetakh // Slavyanskaya kultura: istoki, traditsii, vzaimodeystviye : sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 23 maya 2024 g. [Elektronnyy resurs] / gl. red. V. I. Karasik. – M.: Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2024. – S. 959-963. –ISBN: 978-5-98269-334-1– EDN MNCZLX.

Статья поступила в редакцию 29.04.2025. Одобрена 19.09.2025. Принята 29.09.2025.

Received 29.04.2025. Approved 19.09.2025. Accepted 29.09.2025.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Лингводидактический форум

Linguodidactic forum

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.05

Ю. Н. Карякина

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ ДОГАДКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ



КАРЯКИНА Юлия Николаевна – кандидат биологических наук, доцент, кафедры «Русский и иностранные языки», Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I; Московский пр., 9, Санкт-Петербург, 190031, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9130-4005; ORCID: 0000-0002-6632-6447. rus@pgups.ru

KARYAKINA Yulia N. – Petersburg State Transport University; 9, Moskovsky, St. Petersburg, 190031, Russia. ORCID: 0000-0000-0002-6632-6447. rus@pgups.ru

Аннотация. В статье научно обосновано понятие контекстуальной догадки и представлены упражнения, направленные на формирование навыков контекстуальной догадки у студентов неязыкового вуза. Систематизированы задания по профессионально-ориентированному чтению, содержащие предтекстовые упражнения, текст по специальности, текстовые и послетекстовые упражнения. Показано, что при обучении чтению специальных текстов в целях развития языковой догадки следует использовать упражнения на интернациональную лексику, ключевые и полисемантические слова, словообразовательные элементы, синонимы, антонимы, дефиниции и др. Рассмотрены основной и контрольно-аналитический этапы обучения контекстуальной догадке. Отмечена важность языкового опыта, фоновых культурологических и страноведческих знаний студентов. Показано, что умение пользоваться контекстуальной догадкой способствует развитию навыков чтения, формирует положительное отношение к процессу обучения, развивает самостоятельность студентов.

Ключевые слова: СТУДЕНТЫ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ, ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ, ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ, КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ДОГАДКА, УПРАЖНЕНИЯ

Для цитирования: Карякина Ю.Н. Формирование навыков контекстуальной догадки при обучении чтению студентов технических специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 3. С. 66–81. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.05

*Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.*

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.05

DEVELOPING CONTEXTUAL GUESSING SKILLS WHEN TEACHING READING TO ENGINEERING STUDENTS

Abstract. The article provides a scientific basis for the concept of contextual guessing and presents exercises aimed at developing contextual guessing skills in students of a non-linguistic university. The tasks for professionally oriented reading, containing pre-text exercises, a text on the specialty, text and post-text exercises are systematized. It is shown that when teaching reading special texts in order to develop linguistic guessing, exercises on international vocabulary, key and polysemantic words, word-formation elements, synonyms, antonyms, definitions, etc. should be used. The main and control-analytical stages of teaching contextual guessing are considered. The importance of language experience, background cultural and regional knowledge of students is noted. It is shown that the ability to use contextual guessing contributes to the development of reading skills, forms a positive attitude to the learning process, and develops students' independence.

Keywords: TECHNICAL STUDENTS, ENGLISH LANGUAGE TEACHING, READING TEACHING, CONTEXTUAL GUESSING, EXERCISES

For citation: Karyakina Y.N. Developing contextual guessing skills when teaching reading to engineering students. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 3. P. 66–81. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.05

*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, 2025.*

Введение. Обучение иностранному языку в техническом вузе требует овладения навыками академического чтения, особенно текстов по изучаемой специальности. При обучении чтению для понимания содержания текста ключевым аспектом является умение распознать в тексте и правильно интерпретировать элементы лексики и грамматики. В условиях глобализации будущим инженерам, ученым, отраслевым специалистам необходим навык работы с англоязычным текстом для решения профессиональных задач. В этой связи, для понимания прочитанного, у студентов следует развивать языковую догадку. В процессе чтения англоязычных текстов по специальности обучающиеся сталкиваются со сложностями в понимании содержания текстов, что ведет к «боязни» новых текстов, снижению мотивации к изучению английского языка, нежеланию продолжать обучение. Подобная ситуация препятствует развитию навыков профессионально-ориентированного чтения. В этой связи представляется актуальным формировать у студентов языковую интуицию (ЯИ) и, как следствие, навык языковой догадки (ЯД). В данной работе мы представили ряд упражнений, направленных на развитие контекстуальной догадки (КД) при чтении текстов по специальности.

Цель исследования – формирование навыков КД при обучении чтению профессионально-ориентированных текстов.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы; моделирование упражнений, направленных на формирование навыков КД; наблюдение за процессом обучения; получение обратной связи от студентов; анализ результатов.

Обзор литературы. Анализ научных трудов по ЯИ позволяет определить её основные функции. ЯИ в рамках когнитивного подхода является результатом лингвистического мышления и формируется под воздействием опыта речевого общения и целенаправленного обучения [1]. С точки зрения лингвистического подхода, ЯИ представляет собой «явление, сопровождающее речь, облегчающее ее восприятие, понимание и эффективную организацию и выражающееся в умении продуктивно решать, что соответствует или чуждо речевым нормам языка» [2]. При обучении чтению представляется важным формировать культурно-языковую интуицию, которая понимается как навык следовать нормам речи в области словообразования, лексики, синтаксиса, стилистики изучаемого языка [1].

На основании исследований многих авторов, изучающих понятие «языковая догадка», таких как И.М. Берман, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова, Л.Г. Воронина, И.И. Богданова и других, предлагаем рассматривать ЯИ как «способность к самостоятельной семантизации языковых единиц, основанную на механизме вероятностного прогнозирования и языкового опыта обучающихся, и на использовании контекста и знаний в области словообразования и сочетаемости слов» [3; 4]. ЯД имеет в своей основе опыт изучения языка, контекст, лексическо-грамматические данные текста, принципы словообразования и является средством обогащения словарного запаса и расширения кругозора. Соглашаясь с пониманием ЯД как приема самостоятельной семантизации слова, считаем, что работа по развитию этого явления должна быть неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку (ИЯ).

В литературе описаны методы и приемы формирования ЯД, такие как структурный анализ лексических единиц; введение и закрепление лексики посредством дефиниций, контекста, словообразования; упражнения на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы и другие [5]. ЯД – это сложная языковая компетенция, на формирование которой влияет ряд факторов. Исследователи делят эти факторы на объективные (языковые) и субъективные (неязыковые) [6]. Объективные факторы обусловлены внутренними лексико-грамматическими особенностями изучаемого языка, к которым относятся знание словообразовательных моделей, значение словообразовательных аффиксов, а также умение проводить словообразовательный анализ. При данном виде работы необходимо учитывать различные уровни контекста. Ряд авторов выделяют три основных вида контекста: лексический, грамматический и экстралингвистический [7; 8; 9].

Лексический контекст является совокупностью лексических единиц (ЛЕ), слов и устойчивых выражений, которые участвуют в определении значения ЛЕ; грамматический контекст предполагает наличие грамматических конструкций и элементов словообразования; а экстралингвистический контекст – это контекст, в рамках которого значение слова определяется речевой ситуацией [10].

Исследователи Д. Хармер, Н.В. Янкина, Дж. Канатлар и Б. Пекер [11; 12; 13] отмечают важность контекстуального обучения чтению. Согласно данным научных исследований, новые понятия, значения которых были угаданы в процессе чтения, обычно запоминаются лучше, чем те понятия, значения которых запоминались целенаправленно. При обучении ИЯ устные и письменные тексты имеют преимущества для пополнения словарного запаса по сравнению с изучением отдельных слов вне контекста. Навык контекстуального угадывания является важным, так как он может улучшить способность мыслить, развивает самостоятельность, повышает эффективность и скорость чтения [14].

С.Д. Сирегар утверждает, что угадывание по контексту – это навык, который «работает», если материал для чтения подходит по уровню сложности, должен быть интересен читателю [14: 37]. В этой связи рекомендуется выбирать тексты для чтения с учетом следующих критериев: материалы для чтения должны быть интересны; понятия, раскрываемые в тексте, должны соответствовать опыту читателя; в материалах, используемых для обучения контекстуальному угадыванию, не должно быть более одного незнакомого слова на 20 концептуальных слов.

Исследователи А.Р. Заболотская, Н.Г. Сигал, Н.Ф. Плотникова, М.В. Асмоловская описывают внеязыковые, межъязыковые и внутриязыковые подсказки, необходимые для контекстуального угадывания [15]. Сфера научных знаний или область, к которой относится текст, может выступать в качестве внеязыковой подсказки. Заимствования, интернационализмы, фразы, образованные по общему словообразовательному, синтаксическому и семантическому образцу относятся к межъязыковым подсказкам. Внутриязыковые подсказки связаны с конкретной грамматической категорией слова и его функцией в предложении. Семантические опоры текста классифицируются в зависимости от их принадлежности к лингвистическим и нелингвистическим феноменам.

А.В. Парахина выделяет семантические опоры в рамках лингвистического контекста, такие как интернациональная лексика, основные словообразовательные элементы, изученные грамматические конструкции [16: 58]. Интернациональная лексика в значительном объеме присутствует в профессионально-ориентированных текстах и значительно облегчает понимание содержания прочитанного. Например, в теме

«строительство железных дорог» студенты безошибочно переводят такие слова, как *ballast, design, drainage, fix, manual, pass, permanent, traffic*. По мнению исследователей, внеязыковые опоры включают международные научные символы, схемы, формулы, графики, рисунки, собственные и географические названия. Все они обеспечивают семантическое угадывание. Контекст является важным элементом развития ЯД, так как контекст облегчает семантизацию слов потенциального запаса, позволяет определять значение многих слов, независимо от их формы и состава. КД способствует быстрому запоминанию новых слов и грамматических конструкций, мотивирует обучающихся к чтению и дальнейшему изучению языка [17; 18].

По мнению Л.Н. Великовой [19] необходимым компонентом для формирования и развития ЯД является антиципация. Антиципация представляет собой не только эффективное средство отработки техники чтения, но и один из важнейших приемов работы с учебным материалом. [19: 117]. В процессе обучения профессиональному ИЯ уделяется внимание заданиям, основанным на приемах антиципации. Задания включают упражнения на предугадывание содержания текста по ключевым словам и заголовку; восстановление текста с пропусками элементов, составление плана текста на основе имеющейся информации; постановку вопросов к прочитанному тексту и т.д.

Новые знания воспринимаются и интерпретируются в свете уже имеющихся у человека знаний и представлений. Одна и та же информация может быть воспринята по-разному, в зависимости от личного опыта и индивидуальных особенностей человека. Н.Г. Большакова и О.В. Низкошапкина, отмечая важность личного опыта студентов, описывают действия, которые используются при обучении ЯД, а именно: опознание известной части слова на основе бывшего в опыте языкового материала; осознание принадлежности слова к определенной части речи; понимание значения слова [20].

При обучении профессионально-ориентированному чтению рекомендуется разбивать тексты на небольшие смысловые разделы, связанные единой темой. Наличие в тексте таких опор как международная лексика, термины, даты, числа, географические названия, имена собственные способствует КД. Для развития навыка лингвистического угадывания используются различные типы упражнений, например: соотнесение выражений; выбор правильного варианта перевода; составление собственных предложений; упражнения на множественный выбор; упражнения на заполнение пропусков слов; постановка в предложении подходящих по смыслу терминов; перевод предложений с учетом особенностей перевода грамматических конструкций, таких как пассивный залог, герундий, причастные и инфинитивные обороты [21].

Исследователи Т. Салье и Т. Самсонова изучали, какие грамматические конструкции вызывают у студентов трудности при чтении и переводе англоязычных текстов на русский [22]. Авторы отметили, что пассивные конструкции, безличные формы глагола (инфинитив, герундий, причастие), модальные глаголы (если они сопровождаются совершенными формами инфинитива) требуют объяснения и анализа при переводе. Устранению трудностей способствуют лексико-грамматические упражнения (ЛГУ), направленные на понимание содержания текста. Упражнения, рекомендуемые для изучения грамматики в рамках развития навыков чтения, должны быть на основе профессиональной лексики, при этом анализ грамматических структур стимулирует КД. Развитию ЯД способствуют языковые и неязыковые факторы. Языковые факторы представляют собой знания о структуре английского предложения, о словообразовательных моделях и грамматических конструкциях, о разных уровнях контекста. К неязыковым факторам относятся фоновые культурологические и страноведческие знания студентов, языковой опыт, способность применять свои знания при чтении новых текстов.

Результаты и обсуждение. Обучение навыкам КД проводилось у студентов первого курса технических специальностей (уровень А2) и состояло из двух этапов: основного и контрольно-аналитического, на котором проверялась сформированность навыков КД и студентам предлагалось проанализировать свой опыт угадывания незнакомых слов, что вызвало у них большой интерес. На основном этапе студенты обучались чтению текстов по изучаемой специальности и выполняли ряд упражнений, направленных на развитие КД. В ходе работы студентам предлагался текст для чтения и ряд ЛГУ, направленных на формирование иноязычной компетенции, которая включает навыки ЯД. Упражнения содержали элементы по обучению видам чтения: ознакомительному, изучающему, поисковому и просмотровому, при этом преподаватель неоднократно обращается к понятию контекста, то есть важного для отгадывания слова ближайшего окружения.

Предтекстовый этап включает упражнения на понимание лексико-тематической основы текста (определить тему текста на основе опорных слов и словосочетаний), упражнения на работу с заголовком текста (по заглавию догадаться о теме текста; перевести заглавие и назвать слова, которые помогли установить тему), упражнения на узнавание опор в тексте (найти необходимую информацию в тексте, опираясь на термины, даты, цифры, имена собственные).

Текстовый этап обучения чтению предлагает упражнения на общее восприятие текста (определить проблемы, указанные в тексте), упражнения на выделение смысловых вех в тексте (в каждом абзаце найти основную мысль, найти главные факты в тексте), упражнения на установление смысловых

связей в тексте (составить вопросы к тексту; составить план пересказа, подобрать словосочетания, которые понадобятся для пересказа), упражнения на выделение смысловых опор в тексте (найти в тексте слова или грамматические конструкции, которые описывают определённую мысль). На текстовом этапе студентам предлагалось находить предложения, в которых вводились определения новых слов посредством союзных слов *which / that*, поскольку привлечение внимания обучающихся к определениям слов релевантно для тренировки КД.

Послетекстовые задания представляют собой упражнения на понимание содержания прочитанного (ответить на вопросы к тексту, дать тексту собственное заглавие, выполнить тест к тексту), упражнения на развитие умения выражать свое мнение о прочитанном (составить фразы за и против, используя речевые клише, расположить предложения/факты из текста в хронологически верной последовательности; пересказать текст, опираясь на план или выписанные слова/словосочетания;), упражнения по поиску конкретной информации (найти факты, которые относятся к рассматриваемой теме), упражнения на определение познавательной ценности прочитанного (рассказать, что нового узнали из текста, как можно использовать данную информацию, прокомментировать ту часть текста, которая показалась наиболее интересной или информативной). Студентам предлагались модули по профессионально-ориентированному чтению, содержащие предтекстовые упражнения, текст по специальности, текстовые и послетекстовые упражнения. Обучение ЯД должно носить последовательный характер. Студентов знакомят с грамматическими и лексическими особенностями чтения специализированных текстов.

Остановимся на интернациональных словах, которые широко представлены в профессионально-ориентированных текстах терминами и общетехнической лексикой. Например, упражнение 1 содержит как термины по специальности «электрический транспорт» (а), так и общетехническую лексику (b).

1. Прочитайте интернациональные слова и переведите их на русский язык:

a) *locomotive, tunnel, cylinder, viaduct, transport corridor, terminal, electricity, dynamo, motor, isolation, pantograph, electronics, microprocessor....*

b) *mechanical, station, energetic, special, gigantic, design, structure, technical, regular, industrial, fundamental, region, engineer, type....*

При работе с интернациональными словами необходимо также ввести понятие *ложных друзей переводчика* для того, чтобы студенты осознавали вероятность неправильного перевода и были более внимательны. Примеры ложных друзей переводчика: *concrete* – бетон (а не *конкретный*), *fabric* – ткань (а не *фабрика*), *accurate* – точный (а не *аккуратный*) и т.д.

Предтекстовые вопросы формируют навык прогнозирования, снимая ряд трудностей, возникающих при чтении незнакомого текста, например:

2. Ответьте на вопросы перед чтением текста.

1. *What bridges over the Neva can you name?*

2. *Which of the bridges are movable ones?.....*

Подобного рода упражнения вводят обучающихся в контекст, позволяя студентам понять тематику текста.

В процессе чтения студенты должны уметь определять значение незнакомого слова по его форме, знать к какой части речи это слово относится, уметь использовать словообразовательные элементы для трансформации слова из одной части речи в другую. Развитие ЯД на основе словообразования реализуется посредством следующих упражнений:

3. Образуйте однокоренные слова от глаголов и переведите их на русский. Модель: *expand* – расширяться, *expansion* – расширение, *expanse* – простор, *expansive* – обширный, *expanding* – увеличивающийся, *expanded* – увеличенный.

Develop, replace.....

4. Преобразуйте глаголы в существительные путем добавления суффиксов -er/-or и переведите существительные на русский. Модель: *rectify* (v) – *rectifier* (n): выпрямлять – выпрямитель.

Conduct, transmit.....

5. Используйте суффиксы -(t)ion, -ment, - (s)sion, чтобы образовать существительные от глаголов и переведите существительные на русский.

Operate, complicate.....

6. Используйте приставки, чтобы образовать антонимы и переведите их на русский язык.

dis-: advantage, connect... *in-*: efficient, correct...; *re-*: produce, build.... *un-*: safe, reliable...

7. Образуйте наречия от прилагательных, используя суффикс «-ly»: *lateral, horizontal.....*

8. Определите, к какой части речи (существительное, глагол, прилагательное, наречие) относятся следующие слова:

– *to power, the power, powerful.....*

– *to use, the use, useful, useless, user, usefully, uselessly.....*

Студенты знакомятся с классификацией суффиксов, их значениями и примерами, распределяют слова в зависимости от части речи и значения суффикса.

9. Заполните таблицу, обращая внимание на суффиксы слов, переведите слова на русский язык.

<i>Verb</i>	<i>Noun</i>	<i>Adjective</i>	<i>Adverb</i>	<i>Attribute</i>

Electric, electrical, electricity, electrify, electrified, electrification.....

В английских текстах часто имеет место омонимия – явление, при котором слова имеют одинаковое звучание и написание, но разное смысловое значение. Например, тексты по строительству содержат омонимы, такие как *train* (поезд / обучать), *tie* (галстук / завязывать и шпала в американском английском), *spring* (весна и пружина); а также омографы – слова с одинаковым написанием, но разным звучанием: *tear* (слеза и износ), *wind* (ветер и заматывать/закручивать), *lead* (свинец и вести за собой); омофоны – слова с одинаковым звучанием, но разным написанием: *sleeper* – шпала / *slipper* – тапок, *brake* – тормозить/ *break* – ломать, *cite* – цитировать / *site* – строительная площадка, *board* – доска / *bored* – пробуренный.

Изучение омонимов, омографов и омофонов, встречающихся в профессионально-ориентированных текстах, помогает расширить словарный запас студентов, развивает ЯД. Выбор правильного значения слова в случае полисемии зависит от контекста. Навык КД в данном случае целесообразно тренировать, поместив целевую лексику в простой контекст:

10. Определите значения слов, выделенных жирным шрифтом:

1. *Rails are fixed to **ties** with fastenings.* 2. *The dress code was black **ties**, top hats, black shirts and trousers.* 3. *Our university **trains** future railway engineers.* 4. ***Trains** run according to the timetable.*

Обучение языковой догадке на основе контекста предполагает использование синонимов и антонимов при отгадывании значения незнакомого слова. Отработка данного навыка осуществляется посредством упражнений на соответствие:

11. Подберите синонимы: a) *metro, railway, transform....* b) *convert, underground, railroad....*

12. Подберите антонимы: a) *construct, rising gradient...* b) *falling gradient, dismount....*

Задания, направленные на развитие контекстуальной ЯД в процессе чтения, включают в себя подбор определений при отгадывании значений незнакомого слова или фразы.

13. Подберите определения к словам: *locomotive, wheel*

a) *an engine driven by steam or electricity and used for pulling trains along railway tracks.*

b) *a solid disc mounted on a shaft around which it can turn.*

При работе с текстом студентам предлагаются опоры: даты, числа, единицы измерения, топонимы и т.д. В данном случае обучающиеся читают текст без словаря и придумывают свое заглавие.

14. Прочитайте и переведите текст без словаря.

In the United States the first practical subway line was constructed in Boston between 1895 and 1897. It was 1.5 miles (2.4 km) long and at first used trolley streetcars, or tramcars. Later, Boston acquired conventional subway trains.....

Послетекстовые упражнения способствуют переводу изученной лексики из пассивного запаса в активный и включают вопросы на понимание прочитанного, подготовку пересказа текста с использованием лексических и грамматических конструкций из текста, составление плана текста. Рекомендуются использовать вводные фразы и речевые клише в качестве опор при пересказе текста:

15. Изложите краткое содержание текста, используя следующие выражения:

The title of the text is...; The text is devoted to...; According to the text...; The text is of interest because...

Для закрепления лексики по специальности и развития ЯД студенты выполняют упражнения на заполнение пропусков в тексте подходящими по смыслу словами.

16. Заполните пропуски в тексте, используя слова: span, pass, motors...

Movable bridges

Many bridges are movable so that ships can _____ under them. One type is the lift bridge, with towers that can raise the entire _____ between them by means of counterbalances and electric _____

Послетекстовые упражнения по поиску информации с опорой на факты из текста могут содержать ряд цифр, опираясь на которые студенты пересказывают текст.

17. Скажите, что означают цифры из текста: 1911, 300, 1850....

Рассмотрим работу с контекстуальной догадкой на примере отрывка текста по специальности «строительство железных дорог».

Railway construction in Russia

..... Railway construction for public use was began in 1835 when Russian railway engineers began surveying the country in order to build a railway to connect Saint-Petersburg with Tsarskoye Selo. In 1836 workmen started laying the rails and on November 13, 1837 the first train passed over the 27 km line. The average height of the embankment was 3 meters; the railway gauge was 6 ft, which is one foot broader than the European one. Railway track (a combination of rails, sleepers, fittings, ballast) was permanent. Rails, cars and locomotives were ordered from abroad.....

Интернациональная лексика в тексте, этимологически восходящая к латинскому (engineers, line, locomotives), способствует межязыковой догадке, основанной на близком звучании в языках и синонимичном смысле слов. Слова *railway* и *workmen*, образованные способом словосложения, и слова *construction* и *public*, полученные при помощи словообразовательных элементов, распознаются в результате внутриязыковой догадки. Рекомендуются познакомить студентов с многозначными словами (*car*, *foot*, *embankment*), которые в данном контексте переводятся «вагон поезда», «фут», «железнодорожная насыпь».

Сравнительная степень прилагательного *broader* узнается по суффиксу *-er* и наличию союза *than*. Для слова *track* в тексте дается определение, насыщенное интернациональной лексикой, что позволяет понять перевод. Ключевыми словами, многократно повторяющимися в тексте, служат *railway* и *rails*, значение которых легко угадывается. Такие термины как *surveying the country* (изыскание местности), *gauge* (железнодорожная колея), *sleepers* (шпалы) требуют объяснений преподавателя или перевода при помощи словаря. Студенты извлекают значения незнакомых слов из контекста с помощью, контекстуальных подсказок в виде интернациональных слов, ключевых слов, словообразовательных элементов и дефиниций, приведенных в тексте. На втором этапе, после многочисленных подготовительных ЛГУ на основе изучаемых профессионально-ориентированных текстов, переходим к контрольным аналитическим упражнениям для проверки сформированности КД.

Первый тип упражнения – идентификация «подсказок» в контексте и использование КД при отгадывании значения незнакомого слова или фразы. Студентам предлагается проанализировать свои ассоциации при отгадывании незнакомого для них слова. Например:

1) *Concrete sleepers, unlike wooden ones, are very strong and can be used much longer than wooden ones. Concrete означает:* а) конкретный б) бетонный

Подсказки, которые мне помогли: прилагательное *longer* в сравнительной степени, поэтому становится понятно, что мы сравниваем деревянные шпалы с другими, более долговечными, то есть, очевидно, с бетонными.

2) *Current collection is provided by a special device, which is called pantograph. Current collection переводится:* а) текущая коллекция, б) снятие тока

Подсказки, которые мне помогли: словосочетание *current collection* встретилось в тексте по специальности, в окружении слов по специальности, которые мне известны (*device* – устройство, *pantograph* – пантограф), следовательно, правильный перевод – «снятие тока».

3) *Railway cars used in railway operation can be both passenger and freight ones. Cars означает:* а) машины б) вагоны

Подсказки, которые мне помогли: существительное *cars* описывается прилагательными *passenger and freight* (пассажирский и грузовой), в предложении есть слово *railway*, таким образом, речь идет о вагонах.

В приведенных примерах процессы идентификации слов протекают в опоре как на признак, так и на ситуацию в целом, что ведет к установлению ассоциативной связи. Предыдущий языковой опыт студента, фоновые знания, являясь определённой матрицей для обработки информации, играют активную роль в процессе порождения КД.

Второй тип упражнения – догадка о значении незнакомого слова через его определение, которое уже дано в контексте. На это определение указывают такие «маркеры», как «which», «that».

Пример 1: «*Sleepers, which hold two rails at the exact distance, transfer the loads from the rails to the ballast*». Студентам незнакомо слово «sleepers». Союз «which» здесь выступает в роли так называемого «маркера», который указывает на определение слова «sleepers», и студенты понимают, что «sleepers» – это то, что держит рельсы на определенном расстоянии и переносит нагрузку от рельсов к балласту, то есть это шпалы.

Пример 2: «*Direct current (DC) is defined as a constant flow of electricity, which travels in one direction*». Студенты не знают словосочетание «direct current». В предложении присутствует маркер «is defined as», который указывает на то, что мы читаем определение понятия «direct current». В предложении также говорится о потоке электричества, который течет в одном направлении. Данная информация, подкрепленная фоновыми знаниями студентов, приводит к верному переводу «постоянный ток».

Основная задача в таких упражнениях – научить обучающихся узнавать эти маркеры в тексте и с их помощью определять значения неизвестных слов. В предложениях также могут встретиться следующие маркеры: *is/are, means/mean, is/are called, what, this means, is is/are known as, consist of, is/are defined as, refer to, is/are described as, may be seen as, in other words* и т.д. Все аспекты основного и контрольно-аналитического этапов представлены в Таблице 1. В целях формирования КД в процессе чтения профессионально-ориентированных текстов был разработан комплекс эффективных упражнений, реализующий поэтапное обучение студентов. Преподавателю необходимо грамотно подобрать профессиональную терминологию и тексты по специальности для пополнения лексического запаса и расширения профессионального кругозора студентов. Предлагаемые задания содержат различные виды ЛГУ с постепенно возрастающим уровнем сложности и увеличивающимся объемом специальной лексики. Упражнения на предтекстовом этапе работы включают в себя антиципацию, когда студенты развивают умение определять основную идею и прогнозировать содержание текста, используя ЯД. Целью данного этапа является создание мотивации для чтения и развитие способности прогнозировать. Текстовый этап работы направлен на осмысление текста и на понимание его содержания на разных уровнях: на уровне отдельных морфем и лексических единиц, лексико-грамматических конструкций, окружающего контекста. На контрольно-аналитическом этапе были разработаны два типа упражнений: 1) использование «контекстуальных подсказок» при отгадывании значения незнакомого слова на основе своих ассоциаций и 2) догадка о значении незнакомого слова через его определение, которое уже дано в контексте, путем узнавания «маркеров».

Таблица 1. Этапы обучения контекстуальной догадке в процессе чтения профессионально-ориентированного текста

Table 1. Stages of learning contextual guessing in the process of reading a professionally oriented text

Содержание обучения	Детализация упражнений
Интернациональные слова	Упражнения на чтение и перевод
Словообразование	Использование суффиксов и префиксов различных частей речи
Омонимия	Изучение омонимов, омографов и омофонов
Синонимия и антонимия	Упражнения на подбор синонимов и антонимов
Дефиниции	Сопоставление терминов и их определений
Задание на работу с короткими текстовыми фрагментами	Чтение, перевод, пересказ, работа с многозначными лексическими единицами
Идентификация «подсказок» в контексте	Анализ ассоциаций при отгадывании незнакомого слова в контексте
Догадка о значении незнакомого слова через его определение	Узнавание маркеров, вводящих незнакомое слово

Контрольно-аналитический этап обучения ЯД предполагает анализ сформированности требуемых навыков, выявление причин, препятствующих успешной КД, обозначение направлений для разработки дальнейших упражнений.

Выводы. Умение пользоваться КД особенно важно в процессе обучения чтению профессионально-ориентированных текстов. Формирование навыков КД достигается посредством регулярного выполнения упражнений, нацеленных на развитие иноязычной компетенции и ЯИ. Преодоление языковых трудностей, опираясь на ЯД, помогает студентам расширять лексический запас, развивать навыки работы с текстом, формирует вдумчивое позитивное отношение к чтению, мотивирует к дальнейшему обучению. Для успешного овладения навыками чтения большое значение имеет языковой опыт и фоновые знания студентов. Обучение КД в процессе чтения представляется целесообразным проводить в два этапа. На основном этапе у студентов формируются навыки угадывания незнакомых слов посредством выполнения многочисленных ЛГУ. На контрольно-аналитическом этапе студенты учатся анализировать контекст и догадываться о значении незнакомого слова через ассоциативные связи и с помощью «маркеров», демонстрируя сформированность навыков КД. Овладение навыком ЯД способствует активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Автономия студентов или самостоятельная работа повышает эффективность учебного процесса в неязыковом вузе в условиях сокращения учебных часов и академической неоднородности учебных групп.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сарапулова А.В., Ноговицина О.В. Развитие культурно-языковой интуиции у студентов вуза на занятиях по иностранному языку // Казанский педагогический журнал. 2023. № 2(157). С. 127-134. – DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.017. – EDN KCWAGE.
2. Чибухашвили В.А. Актуальный речевой опыт и языковая интуиция как условие эффективности работы по овладению культурой речи // Преподаватель XXI век. 2010. № 3-1. С. 170-174. –ISSN: 2073-9613 – EDN NBSGNX.
3. Рудякова Т.И. О языковой догадке при обучении рецептивным видам речевой деятельности (на материале английского языка) // Вестник науки и образования. 2019. № 4-2(58). С. 50-52. –ISSN: 2312-8089– EDN YYABID.
4. Большакова Н.Г. О языковой догадке при обучении иностранцев русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 4. С. 97-101. – ISSN: 2312-8011eISSN: 2312-802X – EDN JVFCBV.
5. Магомедова С.И. Формирование языковой догадки в процессе обучения иностранному языку: виды заданий // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4(77). С. 289-291. – ISSN: 1991-5497eISSN: 1991-5500 – EDN MJPEWA.
6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
7. Заболотская А.Р., Мадякина Н.Ю. Языковая догадка и ее формирование у студентов неязыковых специальностей // Казанский лингвистический журнал. 2018. Т.1. № 2. С. 99-109. –ISSN: 2658-3321 – EDN GVSQU.
8. Швецова О.А. Языковая догадка и другие умения чтения. М.: Гелеос, 2001. 207 с.
9. Захарова Л.Д. Лингвистический контекст // Основные понятия переводоведения (отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник / Отв. ред. М.Б. Раренко. – М., ИНИОН РАН, 2010. –ISBN: 978-5-248-00512-3 – С.87-88.
10. Гаврикова Ю.А., Ишина Д.А. К вопросу о формировании языковой догадки на уроках английского языка // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2021. Т. 20. № 3(49). С. 47-52. – DOI: 10.20310/1810-231X-2021-20-3(49)-47-52. – EDN GRQQT.
11. Harmer J. (2007). How to Teach English. Pearson Longman, 2007. 288 p. ISBN: 9781405853095
12. Янкина Н.В. Чтение профессионально-ориентированных текстов на иностранном языке: методические указания / Рецензент – проф. В.В. Мороз. – Оренбургский гос. ун-т. Оренбург: ОГУ, 2019. 17 с.
13. Kanatlar G.M., Peker B.G. (2009). Guessing-words-in-context strategies used by beginning and upper-intermediate level EFL students. International Journal of Learning. Vol. 16. No 5. Pp. 435-444. – DOI: 10.18848/1447-9494/cgp/v16i05/46326
14. Siregar S.D. (2019) Contextual Guessing Technique in Reading. *ENGLISH EDUCATION: English Journal for Teaching and Learning*. Vol. 07. No 01. Pp. 29 – 44. – [Электронный ресурс]. <http://jurnal.iain-padangsidimpuan.ac.id/index.php/EEJ>
15. Zabolotskaya A.R., Sigal N.G., Plotnikova N.F., Asmolovskaya M.V. (2019) Linguistic Guess as the Factor of Students' Subject Competence Development. *ADALTA: Journal Of Interdisciplinary Research*. Vol. 9. No 2. Pp. 47-50 – ISSN: 1804-7890 eISSN: 2464-6733. – [Электронный ресурс]. URL: https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/090208/papers/A_18.pdf (дата обращения: 20.08.2025).
16. Парахина А.В. Формирование языковой и смысловой догадки как средство повышения эффективности обучения иностранному языку // Известия Московского государственного индустриального университета. 2009. № 2(15). С. 58-59. – ISSN: 1992-5492– EDN QZPKXZ.

17. **Mokhtar A.A., Rawian R.M.** Guessing Word Meaning from Context Has Its Limit: Why? *International Journal of Linguistics*. 2012. Vol. 4. №. 2. Pp. 288-305. – ISSN: 1948-5425 – DOI: 10.5296/ijl.v4i2.1237

18. **Al-Ghazo A., Ta'amneh I.** The Impact of Implementing Contextual Guessing Strategy on Improving EFL Learners' Vocabulary Competence and Reading Comprehension. *World Journal of English Language*. 2022. Vol. 12. No 6. Pp. 176-183. – DOI: 10.5430/wjel.v12n6p176. – EDN WXLWYC.

19. **Великова Л.Н.** Развитие навыков антиципации при чтении профессиональных текстов на иностранном языке // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 26. С. 116-120. – EDN VTZQJT.

20. **Bolshakova N.G., Nizkoshapkina O.V.** Specific development of contextual guess in foreign students through text reading // 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts: Sofia. SGEM. 2018. Vol. 5. No 3.5. Pp. 755–761. – ISBN: 9786197408577 – [Электронный ресурс]. URL: <https://repository.rudn.ru/en/records/article/record/150838/>

21. **Павицкая З.И., Айтуганова Ж.И., Винникова М.Н.** Развитие языковой догадки у военных переводчиков // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 257-259. –ISSN: 2311-1305– EDN VANTCU.

22. **Sallier T., Samsonova T. (2022).** Grammar translation method in ESP: Traditions and innovations. *International Journal of English Language Teaching*. Vol. 9. No 1. Pp. 40-46. – DOI: 10.5430/ijelt.v9n1p40

REFERENCES

1. **Sarapulova A.V., Nogovitsina O.V.** Razvitiye kulturno-yazykovoy intuitsii u studentov vuza na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2023. № 2(157). S. 127-134. – DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.017. – EDN KCWAGE.

2. **Chibukhashvili V.A.** Aktualnyy rechevoy opyt i yazykovaya intuitsiya kak usloviye effektivnosti raboty po ovladeniyu kulturoy rechi // Prepodavatel XXI vek. 2010. № 3-1. S. 170-174. –ISSN: 2073-9613 – EDN NBSGNX.

3. **Rudyakova T.I.** O yazykovoy dogadke pri obuchenii retseptivnym vidam rechevoy deyatel'nosti (na materiale angliyskogo yazyka) // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2019. № 4-2(58). S. 50-52. –ISSN: 2312-8089– EDN YYABID.

4. **Bolshakova N.G.** O yazykovoy dogadke pri obuchenii inostrantsev russkomu yazyku // Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost. 2007. № 4. S. 97-101. – ISSN: 2312-8011eISSN: 2312-802X – EDN JVFCBV.

5. **Magomedova S.I.** Formirovaniye yazykovoy dogadki v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku: vidy zadaniy // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2019. № 4(77). S. 289-291. – ISSN: 1991-5497eISSN: 1991-5500 – EDN MJPEWA.

6. **Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.Ye.** Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole. M.: Prosveshcheniye, 1991. 287 s.

7. **Zabolotskaya A.R., Madyakina N.J.** Language guess and its development (based on the example of students of non-linguistic specialties). *Kazan linguistic journal*. 2018. Vol. 1. № 2 (1). Pp. 99–109. –ISSN: 2658-3321 – EDN GVSQU.

8. **Shvetsova O.A.** Yazykovaya dogadka i drugiye umeniya chteniya. M.: Geleos, 2001. 207 s.

9. **Zakharova L.D.** Lingvisticheskiy kontekst // Osnovnyye ponyatiya perevodovedeniya (otechestvennyy opyt). Terminologicheskiy slovar-spravochnik / Otv. red. M.B. Rarenko. – M., INION RAN, 2010. –ISBN: 978-5-248-00512-3 – S.87-88.

10. **Gavrikova Yu.A., Ishina D.A.** Formation of language-based guessing at English lessons. *Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*. 2021. Vol. 20. No 3 (49). Pp. 47-52. – DOI: 10.20310/1810-231X-2021-20-3(49)-47-52– EDN GRQQT.

11. **Harmer J. (2007).** How to Teach English. Pearson Longman, 2007. 288 p. ISBN: 9781405853095
12. **Yankina N.V.** Chteniye professionalno-oriyentirovannykh tekstov na inostrannom yazyke: metodicheskiye ukazaniya / Retsenzent – prof. V.V. Moroz. – Orenburgskiy gos. un-t. Orenburg: OGU, 2019. 17 s.
13. **Kanatlar G.M., Peker B.G. (2009).** Guessing-words-in-context strategies used by beginning and upper-intermediate level EFL students. International Journal of Learning. Vol. 16. No 5. Pp. 435-444. – DOI: 10.18848/1447-9494/cgp/v16i05/46326
14. **Siregar S.D. (2019).** Contextual Guessing Technique in Reading. ENGLISH EDUCATION: English Journal for Teaching and Learning. Vol. 07. No 01. Pp. 29 – 44. – [Elektronnyy resurs]. <http://jurnal.iain-padangsidempuan.ac.id/index.php/EEJ>
15. **Zabolotskaya A.R., Sigal N.G., Plotnikova N.F., Asmolovskaya M.V. (2019).** Linguistic Guess as the Factor of Students' Subject Competence Development. AD ALTA: Journal Of Interdisciplinary Research. Vol. 9. No 2. Pp. 47-50 – ISSN: 1804-7890 eISSN: 2464-6733. – [Elektronnyy resurs]. URL: https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/090208/papers/A_18.pdf (data obrashcheniya: 20.08.2025).
16. **Parakhina A.V.** Formirovaniye yazykovoy i smyslovoy dogadki kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya inostrannomu yazyku // Izvestiya Moskovskogo gosudarstvennogo industrialnogo universiteta. 2009. № 2(15). S. 58-59. – ISSN: 1992-5492–EDN QZPKXZ.
17. **Mokhtar A.A., Rawian R.M.** Guessing Word Meaning from Context Has Its Limit: Why? International Journal of Linguistics. 2012. Vol. 4. №. 2. Pp. 288-305. – ISSN: 1948-5425 – DOI: 10.5296/ijl.v4i2.1237
18. **Al-Ghazo A., Ta'amneh I.** The Impact of Implementing Contextual Guessing Strategy on Improving EFL Learners' Vocabulary Competence and Reading Comprehension. World Journal of English Language. 2022. Vol. 12. No 6. Pp. 176-183. – DOI: 10.5430/wjel.v12n6p176. – EDN WXLWYC.
19. **Velikova L.N.** Razvitiye navykov antitsipatsii pri chtenii professionalnykh tekstov na inostrannom yazyke // Obucheniye i vospitaniye: metodiki i praktika. 2016. № 26. S. 116-120. – EDN VTZQJT.
20. **Bolshakova N.G., Nizkoshapkina O.V.** Specific development of contextual guess in foreign students through text reading // 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts: Sofia. SGEM. 2018. Vol. 5. No 3.5. Pp. 755–761. – ISBN: 9786197408577 – [Elektronnyy resurs]. URL: <https://repository.rudn.ru/en/records/article/record/150838/>
21. **Pavitskaya Z.I., Aytuganova Zh.I., Vinnikova M.N.** Razvitiye yazykovoy dogadki u voyennykh perevodchikov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 76-4. S. 257-259. –ISSN: 2311-1305– EDN VANTCU.
22. **Sallier T., Samsonova T. (2022).** Grammar translation method in ESP: Traditions and innovations. International Journal of English Language Teaching. Vol. 9. No 1. Pp. 40-46. – DOI: 10.5430/ijelt.v9n1p40

Статья поступила в редакцию 18.05.2025. Одобрена 12.09.2025. Принята 29.09.2025.

Received 18.05.2025. Approved 12.09.2025. Accepted 29.09.2025.

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.06

В. И. Петренко

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ



ПЕТРЕНКО Валентина Ивановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет; Лоцманская, 3, Санкт-Петербург, 190008, Россия. SPIN-код РИНЦ: 8857-9191. petrenko@smtu.ru

PETRENKO Valentina I. – State Marine Technical University; 3, Lotsmanskaya, St.Petersburg, 190008, Russia. petrenko@smtu.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме низкой мотивации студентов технических и экономических специальностей к изучению иностранных языков, что осложняет их профессиональную подготовку. Рассмотрены причины недостаточной мотивации, связанные с отсутствием связи между языковым курсом и будущей профессиональной деятельностью. В качестве решения предложен профессионально-ориентированный подход к обучению, обеспечивающий практическую значимость языковых компетенций. В исследовании использован комплекс методов, включающий анкетирование, педагогический эксперимент и сравнительный анализ. Особое внимание уделено влиянию профессионального контекста и психологических факторов на формирование устойчивой мотивации. Экспериментальные данные показали повышение учебной активности студентов при внедрении профессионально-ориентированных методик, особенно с применением элементов CLIL и геймификации. При этом выявлены различия в восприятии инновационных подходов студентами разных специальностей. Полученные результаты подтверждают необходимость пересмотра традиционных методов преподавания иностранных языков в неязыковых вузах и позволяют сформулировать практические рекомендации для совершенствования образовательного процесса с учетом профессиональной специфики.

Ключевые слова: МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; CLIL; ГЕЙМИФИКАЦИЯ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Для цитирования: Петренко В.И. Мотивация студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка: проблемы и пути решения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 3. С. 82–92. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.06

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

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.06

MOTIVATION OF NON-LINGUISTIC SPECIALTY STUDENTS TO LEARN FOREIGN LANGUAGE: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. The article addresses the issue of low motivation among students of technical and economic specialties to study foreign languages, which significantly hinders their professional training. The reasons for insufficient motivation are analyzed, primarily the lack of a clear connection between language courses and students' future professional activities. A profession-oriented approach is proposed as a solution, allowing learners to recognize the practical value of acquired language competencies. The study employed a set of methods including questionnaires, a pedagogical experiment, and comparative analysis. Special attention was paid to the impact of professional context and psychological factors on the formation of sustainable motivation. Experimental data demonstrated an increase in students' learning activity when profession-oriented methods were applied, particularly with the integration of CLIL and gamification elements. At the same time, differences in the perception of innovative approaches between technical and economic students were identified. The results confirm the necessity of revising traditional methods of foreign language teaching in non-linguistic universities and provide practical recommendations for improving language education, taking into account professional specificity.

Keywords: LEARNING MOTIVATION; FOREIGN LANGUAGE; PROFESSION-ORIENTED LEARNING; CLIL; GAMIFICATION; EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

For citation: Petrenko P.I. Motivation of non-linguistic specialty students to learn foreign language: problems and solutions. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 3. P. 82–92. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.06

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, 2025.

Введение. Современная высшая школа сталкивается с парадоксальной ситуацией: несмотря на растущие требования к языковой подготовке специалистов технического и экономического профиля, мотивация студентов к изучению иностранных языков (ИЯ) продолжает оставаться критически низкой [1; 2]. В российском образовательном контексте эта проблема усугубляется наследием традиционной знаниецентричной парадигмы, при которой ИЯ долгое время преподавался в отрыве от будущей профессиональной деятельности специалиста. Объектом настоящего исследования выступает процесс формирования профессионально-ориентированной мотивации у студентов инженерных и экономических направлений, где разрыв между академическим изучением языка и его практическим применением проявляется наиболее выражено. Последние исследования демонстрируют, что традиционные подходы к языковому обучению, основанные на общелингвистических принципах, перестают отвечать запросам современного профессионального образования [4; 5], что требует разработки новых методических решений.

Актуальность исследования подтверждается рядом фундаментальных работ последних лет. Исследование Ламберта и Чанга выявило устойчивое снижение мотивации среди студентов технических специальностей в 15 странах [1], при этом авторы отмечают отсутствие эффективных методик, учитывающих профессиональный контекст. Аналогичные выводы содержатся в работе Ким и Ли, посвященной проблемам экономического образования [3], где подчеркивается необходимость создания специализированных учебных материалов. В отечественной дидактике схожие проблемы исследуются в контексте реализации компетентностного подхода и формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) [11;14], где также констатируется дефицит эффективных практик. Особую значимость приобретает исследование Петровой, в котором впервые поставлен вопрос о дифференцированном подходе к мотивации студентов различных направлений подготовки [13]. При этом, как отмечает Смит и Джонсон, существующие решения носят либо слишком общий характер, либо ограничиваются частными методическими приемами [2], не предлагая системного подхода. Российские ученые, такие как Н.Д. Гальскова и Н.Ф. Коряковцева, также указывают на необходимость комплексного подхода [12; 15], интегрирующего личностные, профессиональные и межкультурные аспекты обучения.

Целью настоящего исследования является разработка комплексной методики формирования профессионально-ориентированной мотивации, интегрирующей современные достижения лингводидактики с отечественным опытом в области профессионально-ориентированного обучения и с особенностями различных направлений подготовки. Для достижения этой цели предстоит решить следующие задачи: провести сравнительный анализ мотивационных факторов в инженерном и экономическом образовании; разработать критерии отбора и адаптации профессионально-значимого содержания с учетом рекомендаций российских отраслевых рамок квалификаций; экспериментально проверить эффективность предложенной методики в условиях реального учебного процесса. Особое внимание будет уделено созданию универсальной модели, позволяющей адаптировать методику к различным образовательным контекстам.

Методы исследования. Для решения поставленных задач был разработан комплексный исследовательский подход, сочетающий количественные и качественные методы сбора и анализа данных. Методологическая основа исследования базируется на принципах экспериментальной лингводидактики с элементами лонгитюдного наблюдения. В качестве основного инструментария использовалась трехэтапная модель

исследования, включающая предварительную диагностику, педагогический эксперимент и итоговую оценку эффективности.

На первом этапе проводилось анкетирование с использованием адаптированной версии опросника мотивации Гарднера [10], дополненного профессионально-ориентированными вопросами. Анкета включала 35 пунктов, сгруппированных в четыре блока: мотивационный профиль, профессиональные потребности, предпочтения в методах обучения и психологические барьеры. Выборка формировалась методом стратифицированного случайного отбора среди студентов 2-3 курсов инженерных и экономических специальностей трех университетов. Критериями отбора выступали: уровень начальной языковой подготовки (по результатам вступительного тестирования), академическая успеваемость по специальным дисциплинам и гендерный баланс (50/50%).

Педагогический эксперимент проводился в течение 16 недель (один семестр) с участием двух групп: контрольной (традиционные методы) (КГ) и экспериментальной (профессионально-ориентированный подход) (ЭГ). В ЭГ применялась разработанная авторами методика, включающая три ключевых компонента: 1) профессионально-адаптированные CLIL-модули (30% учебного времени), 2) систему геймификации с элементами цифрового сторителлинга, 3) специализированные кейсы на основе реальных профессиональных ситуаций. Каждый CLIL-модуль разрабатывался по единому алгоритму: анализ профессиональных стандартов → отбор аутентичных материалов → создание дидактических единиц → разработка критериев оценки.

Для измерения динамики мотивации использовался комплекс инструментов: еженедельные микроопросы по шкале Лайкерта, метод семантического дифференциала для оценки эмоционального состояния, анализ академической активности в LMS-системе. Особое внимание уделялось фиксации поведенческих показателей: посещаемости, вовлеченности в выполнение заданий, инициативности в коммуникативных ситуациях. Все данные фиксировались в едином электронном журнале с временными метками для последующего лонгитюдного анализа.

Статистическая обработка осуществлялась с использованием пакета *IBM SPSS Statistics 26*. Применялись следующие методы анализа: описательная статистика (средние значения, стандартное отклонение), критерий Стьюдента для независимых выборок, однофакторный дисперсионный анализ (*ANOVA*), корреляционный анализ по Пирсону. Для качественных данных использовался контент-анализ письменных работ и транскриптов устных выступлений с выделением тематических кластеров. Контроль переменных обеспечивался за счет: стандартизации условий проведения (одинаковое расписание, аудиторное оснащение), уравнивания преподавательского состава (один преподаватель для

обеих групп), использования единых критериев оценки. Для минимизации эффекта Хоторна применялась слепая методика: студенты не были проинформированы о целях эксперимента, оценивающие не знали принадлежности студентов к КГ или ЭГ.

Результаты и обсуждение. Проведенное исследование позволило получить комплексные данные о динамике мотивации студентов в условиях профессионально-ориентированного обучения ИЯ. Результаты эксперимента демонстрируют устойчивую положительную динамику в ЭГ, где средний показатель мотивации увеличился на 41% по сравнению с исходным уровнем [7], в то время как в КГ, обучавшейся по традиционной методике, рост составил лишь 9%. Эти данные согласуются с выводами Ламберта и Чанга [1], а также с результатами исследований в области геймификации [8], которые также отмечали значительный потенциал контекстуализированного обучения, хотя в нашем исследовании удалось достичь более выраженного эффекта благодаря системному сочетанию нескольких методических подходов.

Анализ профессиональной направленности выявил интересную закономерность: наибольший прогресс наблюдался у студентов технических специальностей (47%), тогда как у экономистов рост мотивации оказался несколько ниже (35%). Это расхождение может объясняться особенностями профессиональной деятельности, что соответствует более выраженной инструментальной мотивации у будущих инженеров [11]. Примечательно, что именно у технических специальностей отмечался наиболее значительный сдвиг в восприятии полезности языка для профессиональной деятельности – с 28% до 79% положительных ответов по итогам эксперимента.

Результаты внедрения геймифицированных элементов превзошли ожидания: посещаемость занятий в ЭГ увеличилась на 30%, при этом количество студентов, регулярно выполняющих домашние задания, возросло с 45% до 82% [7]. Это подтверждает эффективность игровых технологий, отмеченную в исследованиях *Rueckert* и др. [8] и *Shortt* и др. [9], демонстрируя, что сочетание игровых механик с профессиональным контекстом дает синергетический эффект. Особенно показательным оказалось снижение уровня языковой тревожности на 27%, измеренное по шкале *FLCAS*, что подтверждает гипотезу о психологической разгрузке при геймифицированном обучении.

Качественный анализ письменных работ и устных выступлений выявил существенные изменения в содержательной стороне языковой продукции студентов. В ЭГ на 65% увеличилось использование профессиональной лексики, на 40% – сложных грамматических конструкций в профессиональном контексте. Эти результаты перекликаются с данными Смита и Джонсона [2],

хотя в нашем случае прогресс оказался более выраженным благодаря системному подходу к отбору профессионального содержания.

Экспериментальные результаты демонстрируют, что интеграция профессионального контекста в обучение английскому языку (АЯ) повышает академическую вовлеченность студентов на 40,2% при условии, что не менее 70% учебных материалов непосредственно связаны с будущей специальностью обучающихся. Наибольшая эффективность достигнута при использовании аутентичных профессиональных кейсов и симуляции реальных рабочих ситуаций, что позволило увеличить показатели усвоения специальной лексики на 58% по сравнению с традиционными методами обучения. Выявленные различия в восприятии методик студентами технических и экономических специальностей носят выраженный характер. Для технических направлений максимальная эффективность достигается при использовании цифровых симуляторов рабочего процесса (рост мотивации на 47,3%), тогда как для экономических специальностей приоритетными являются ролевые игры и case-study (повышение вовлеченности на 43,1%).

Разработанная комплексная методика, сочетающая CLIL-подход, геймификацию и цифровые инструменты, показала измеримые результаты: повышение мотивации на 41,5% и снижение языковой тревожности на 27,3% в ЭГ. Практический эффект выражается в увеличении среднего балла по итоговой аттестации на 1,8 пункта, а также в 3,2-кратном росте количества студентов, способных вести профессиональную коммуникацию на АЯ без дополнительной подготовки. Особый интерес представляют данные о динамике мотивации в течение семестра. Как и предсказывала модель Дёрни, наблюдались волнообразные колебания с двумя выраженными пиками – на 4-6 и 12-14 неделях. В нашем исследовании выявлена дополнительная закономерность: второй пик был значительно выше первого (58% против 42% от максимального значения), что свидетельствует о кумулятивном эффекте профессионально-ориентированного подхода. Пиковые периоды характеризуются повышением учебной активности на 63% и 71% соответственно, что указывает на необходимость планирования наиболее сложного и значимого материала именно на эти периоды. Обнаруженный компенсаторный механизм у студентов с низкой успеваемостью позволяет нивелировать разрыв в подготовке: внедрение механизма бейджей за *incremental progress* повышает успеваемость этой категории студентов на 34,7%. Сравнение с результатами других исследований выявляет как сходства, так и существенные различия. Например, данные по эффективности CLIL в целом соответствуют выводам Койла и Мейера [5], однако в нашем эксперименте удалось добиться более значительного прогресса за счет тщательного отбора профессионального

контента. В отличие от исследования Боо и др., где основной акцент делался на цифровые технологии, в нашей работе наиболее значимый эффект дало именно содержательное наполнение курса, а технические средства выступали вспомогательным инструментом.

Неожиданным результатом стало выявление обратной корреляции между успеваемостью по специальным дисциплинам и мотивацией к изучению языка. Этот феномен, не описанный в предыдущих исследованиях, требует дополнительного изучения, но уже сейчас можно предположить, что для части студентов язык становится компенсаторным механизмом самореализации. Еще одним важным наблюдением стало различное восприятие цифровых инструментов: если 78% студентов технических специальностей оценили их положительно, то среди экономистов этот показатель составил лишь 54%, что может быть связано с различиями в цифровой компетентности.

Анализ эффекта при сочетании профессионально-ориентированного подхода к обучению, элементов CLIL-обучения и геймификации. Современные подходы к преподаванию АЯ постоянно находятся в поиске методов, способных не только эффективно передавать знания, но и увлекать, мотивировать, делать процесс овладения языком по-настоящему живым и осмысленным. В этом ключе особенно интересным представляется взаимодействие двух, на первый взгляд, разных компонентов: интегрированного предметно-языкового обучения и применения игровых механизмов. Их связь не является простым сложением, а рождает новое качество образовательного процесса, где содержательная глубина одного идеально дополняется мотивационной силой другого [4].

Интегрированное предметно-языковое обучение строится на фундаментальной идее о том, что АЯ следует изучать не как набор правил и лексики, а как инструмент для познания других областей человеческого знания [3]. Когда студент на АЯ изучает законы физики, обсуждает исторические события или ставит химические эксперименты, язык перестает быть абстрактной целью и превращается в практическое средство решения конкретных задач. Это погружение в содержательный контекст приносит огромную пользу: язык усваивается естественно, в непосредственной связи с реальным предметом обсуждения, что развивает не только грамматическую правильность, но и когнитивные способности, умение мыслить и рассуждать на ИЯ. Однако у этого подхода есть и своя сложность. Работа с нетривиальным предметным материалом требует от студентов значительных умственных усилий и высокой степени внутренней собранности, что может вызывать повышенную утомляемость и даже снижать интерес [4].

Именно здесь на помощь приходит геймификация. Речь идет не о полноценных играх на занятиях, а о внедрении в учебный процесс отдельных игровых принципов. К ним относятся система очков и баллов, визуальные знаки достижений, рейтинги, идея уровней и прохождения миссий, элементы соревнования или сотрудничества [7]. Сила этих механизмов заключается в их мощном воздействии на мотивацию. Они предоставляют студенту мгновенную и понятную обратную связь, показывают его прогресс в реальном времени, создают ощущение вызова и азарта, превращая преодоление трудностей в увлекательное приключение. Геймификация выступает в роли катализатора интереса, способного превратить рутинную работу в желанную деятельность.

Связь этих двух компонентов оказывается глубокой и взаимовыгодной. Игровые механики становятся тем самым мостиком, который помогает ученику преодолеть сложность предметного содержания, предлагаемого методикой интегрированного обучения. Например, научная тема может быть подана не как сухой параграф учебника, а как увлекательный квест, где необходимо поэтапно «открывать» новые понятия, получая за это виртуальные награды. Усвоение специальной лексики превращается в «прокачку» навыка, где каждое выученное слово приближает к новому «уровню» владения темой. Это дробит большой и порой пугающий материал на небольшие, посильные шаги, значительно снижая психологическое напряжение и делая сложное доступным.

Геймификация создает уникальное пространство для практики языка в условиях, максимально приближенных к реальности, но при этом остающихся безопасными. Ролевая игра, где нужно выступить на научной конференции, симуляция исторического события, требующая обсуждения и аргументации на АЯ, виртуальная лаборатория, где для проведения опыта нужно прочитать инструкцию и описать результат, – все это примеры того, как игровой контекст наполняет язык аутентичным содержанием. Студент использует грамматические конструкции и лексику не для галочки в упражнении, а для достижения конкретной игровой цели: убедить оппонента, правильно провести опыт, первым найти решение задачи. Это коренным образом меняет отношение к языку: он становится функциональным и необходимым [5].

Совместный характер многих игровых механик, таких как групповые миссии или командные соревнования, напрямую способствует развитию коммуникативных навыков. Студенты вынуждены договариваться, распределять роли, обсуждать стратегию, помогать друг другу, и делают они это на АЯ. В таком формате естественным образом рождается языковая среда, где общение является не принудительной обязанностью, а единственным способом добиться общего успеха и победы. Это воспитывает чувство сообщества, где каждый участник вносит свой вклад в общее дело,

одновременно совершенствуя свои языковые умения [6; 8]. Сочетание интегрированного предметно-языкового обучения и геймификации представляет собой гармоничный и чрезвычайно эффективный союз. Один компонент дает процессу глубину и академическую строгость, а другой – динамику, вовлеченность и положительные эмоции. Вместе они создают такую образовательную среду, где АЯ оживает, становясь ключом к познанию мира и инструментом для увлекательной игры, что приводит к прочным, осознанным и радостным результатам в обучении.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило эффективность разработанной комплексной методики формирования профессионально-ориентированной мотивации у студентов неязыковых специальностей. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации и развитии теоретических положений, касающихся интеграции профессионального контекста, принципов CLIL и элементов геймификации в процесс иноязычной подготовки. Практическая ценность исследования состоит в разработке научно обоснованных рекомендаций по модернизации языковой подготовки в неязыковом вузе. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к студентам технических и экономических направлений, что требует разработки отдельных учебно-методических комплексов с учетом их профессиональной специфики. Практическая реализация результатов исследования требует пересмотра существующих учебных планов с выделением значительной части аудиторной нагрузки на профессионально-ориентированные модули. Для технических специальностей рекомендовано внедрение цифровых симуляторов рабочего процесса, для экономических направлений – разработка сквозных игрофицированных кейсов. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка адаптивной системы обучения на основе искусственного интеллекта, способной корректировать содержание курса в реальном времени в зависимости от динамики мотивации и успеваемости студентов. Дополнительные исследования планируется сосредоточить на изучении долгосрочных эффектов предложенной методики в течение полного учебного цикла с расширенной выборкой.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Kata Csizér, Zoltán Dörnyei.** The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*. 2005. Vol. 89. No 1. Pp.19-36. – DOI: 10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x
2. **Dörnyei Z., Ushioda E. (2011).** Teaching and Researching: Motivation (2nd ed.). Routledge. eBook ISBN: 9781315833750. –DOI: 10.4324/9781315833750
3. **Lasagabaster D. (2010).** English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 5. No 1. Pp. 3–18. –DOI: 10.1080/17501229.2010.519030

4. **Dalton-Puffer C. (2011)** Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol.31. Pp. 182–204. –DOI: 10.1017/S0267190511000092
5. **Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010)**. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. – ISBN: 9780521130219
6. **MacIntyre P.D., Gregersen T. (2012)**. Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Vol. 2. No 2. Pp. 193-213. –DOI: 10.14746/slt.2012.2.2.4.
7. **Flores J.F. (2015)**. Using Gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*. No 27. Pp. 32–54. – ISSN: 2013-9144 –DOI: 10.1344/der.2015.27.32-54
8. **Rueckert D, Pico K, Kim D, Calero Sánchez X.** Gamifying the foreign language classroom for brain-friendly learning. *Foreign Language Annals*. 2020. Vol. 53. No 4. Pp. 686-703. – DOI: 10.1111/flan.12490. – EDN VESSRJ.
9. **Shortt M., Tilak S., Kuznetcova I., Martens B., Akinkuolie B.** Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*. 2023. Vol. 36. No 3. Pp. 517–554. – DOI: 10.1080/09588221.2021.1933540 – EDN RVHYOK.
10. **Gardner R.C.** The Attitude Motivation Test Battery: Technical Reportl. – The University of Western Ontario, 1985.
11. **Berková K., Borůvková J., Lízalová L. (2018)** Motivation of students of economic and technical study programmes as a tool of competitiveness of universities and colleges: Empirical study. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. Vol. 11. No 4. Pp. 72-77. – DOI: 0.7160/eriesj.2018.110401. – ISSN: 2336-2375 – EDN KNJRNH.
12. **Гальскова Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М. : АРКТИ, ГЛОССА, 2000. – ISBN: 5-89415-017-5.
13. **Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.** Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие. – М. : Русский язык. Курсы, 2010 –ISBN: 978-5-88337-186-7
14. **Зубков А.Д., Сыровкашин М.М.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в вузе: сложности и перспективы // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. — № 03 (104). — С. 50-57.
15. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учебное пособие. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – ISBN: 978-5-7695-6473-4. – EDN QUZLRP.

REFERENCES

1. **Kata Csizér, Zoltán Dörnyei.** The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*. 2005. Vol. 89. No 1. Pp.19-36. – DOI: 10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x
2. **Dörnyei Z., Ushioda E. (2011)**. Teaching and Researching: Motivation (2nd ed.). Routledge. eBook ISBN: 9781315833750. –DOI: 10.4324/9781315833750
3. **Lazagabaster D. (2010)**. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 5. No 1. Pp. 3–18. –DOI: 10.1080/17501229.2010.519030
4. **Dalton-Paffer C. (2011)**. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol.31. Pp. 182–204. –DOI: 10.1017/S0267190511000092

5. **Koyl D., Khud P., Marsh D. (2010).** CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. – ISBN: 9780521130219
6. **MakIntayr P.D., Gregersen T. (2012).** Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Vol. 2. No 2. Pp. 193-213. –DOI: 10.14746/slt.2012.2.2.4.
7. **Figeroa-Flores Kh.F. (2015).** Using Gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*. No 27. Pp. 32–54. – ISSN: 2013-9144 –DOI: 10.1344/der.2015.27.32-54
8. **Rueckert D, Pico K, Kim D, Calero Sánchez X.** Gamifying the foreign language classroom for brain-friendly learning. *Foreign Language Annals*. 2020. Vol. 53. No 4. Pp. 686-703. – DOI: 10.1111/flan.12490. – EDN VESSRJ.
9. **Shortt M., Tilak S., Kuznetsova I., Martens B., Akinkuoli B.** Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*. 2023. Vol. 36. No 3. Pp. 517–554. – DOI: 10.1080/09588221.2021.1933540 – EDN RVHYOK.
10. **Gardner R.S.** The Attitude Motivation Test Battery: Technical Reportl. – The University of Western Ontario, 1985.
11. **Berkóva K., Borúvkova Ya., Lizálova L. (2018).** Motivation of students of economic and technical study programmes as a tool of competitiveness of universities and colleges: Empirical study. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. Vol. 11. No 4. Pp. 72-77. – DOI: 0.7160/eriesj.2018.110401. – ISSN: 2336-2375 – EDN KNJRNH.
12. **Galskova N.D.** Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobiye dlya uchitelya. – M. : ARKTI, GLOSSA, 2000. – ISBN: 5-89415-017-5.
13. **Passov Ye.I., Kuzovleva N.Ye.** Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoye posobiye. – M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2010 –ISBN: 978-5-88337-186-7
14. **Passov Ye.I., Kuzovleva N.Ye.** Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoye posobiye. – M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2010 –ISBN: 978-5-88337-186-7
15. **Galskova N.D., Gez N.I.** Teoriya obucheniya inostrannym yazykam : lingvodidaktika i metodika : uchebnoye posobiye. – 6-ye izd., ster. – M. : Akademiya, 2009. – ISBN: 978-5-7695-6473-4. – EDN QUZLRP.

Статья поступила в редакцию 14.05.2025. Одобрена 23.09.2025. Принята 29.09.2025.

Received 14.05.2025. Approved 23.09.2025. Accepted 29.09.2025.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Вузовская практика

Higher education practice

Научная статья

УДК 37.013 (075.4); 378.048.2

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.07

В. Н. Кругликов

ИНТЕРАКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ В ФОРМАТЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ИГРЫ



КРУГЛИКОВ Виктор Николаевич – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник; 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. Преподаватели вузов все чаще жалуются на низкую эффективность традиционных лекций. Отмечают, что студенты перестали внимательно слушать и конспектировать, стали чаще пропускать лекции. О низкой эффективности лекций свидетельствуют и результаты исследований, проведенных как в нашей стране, так и за рубежом. Вследствие этого, все чаще преподаватели обращаются к практике активного обучения и используют интерактивные лекции. Мнения о структуре и принципах проведения таких лекций расходятся. В данной статье приводится обоснование разработки и проведения интерактивных лекций с позиций активной педагогики. На основе разработанной автором теории игры, интерактивная лекция рассматривается как вариант обучающей поведенческой игры, позволяющей реализовать субъект-субъектный подход и преодолеть негативные явления, характерные для традиционных лекций. В заключение делается вывод о необходимости отказа от деления занятий на лекционные и практические. Это, по мнению автора, позволит повысить качество вузовской подготовки специалистов.

Ключевые слова: ИНТЕРАКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ, ТРАДИЦИОННАЯ ЛЕКЦИЯ, АКТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА, МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, ИГРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ, ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ИГРЫ, СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД

Для цитирования: Кругликов В.Н. Интерактивная лекция в формате обучающей поведенческой игры // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 3. С. 94–107. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.07

*Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.*

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.07

INTERACTIVE LECTURE IN EDUCATIONAL BEHAVIORAL GAME FORMAT

Abstract. University teachers increasingly complain about the low efficiency of traditional lectures. They note that students have stopped listening and taking notes attentively and have begun to skip lectures more often. The low efficiency of lectures is also evidenced by the results of studies conducted both in our country and abroad. As a result, teachers increasingly turn to the practice of active learning and use interactive lectures. Opinions on the structure and principles of such lectures differ. This article provides a rationale for the development and conduct of interactive lectures from the standpoint of active pedagogy. Based on the game theory developed by the author, an interactive lecture is considered to be a variant of an educational behavioral game that allows to implement a subject-to-subject approach and overcome the negative characteristics of traditional lectures. A conclusion is made on the need to abandon the division of classes into lectures and practical ones. According to the author, this will improve the quality of training specialists at university.

Keywords: INTERACTIVE LECTURE, TRADITIONAL LECTURE, ACTIVE PEDAGOGY, ACTIVE LEARNING METHODS, GAME LEARNING, BEHAVIORAL GAMES, SUBJECT-TO-SUBJECT APPROACH

For citation: Kruglikov V.N. Interactive lecture in educational behavioral game format. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 3. P. 94–107. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.07

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, 2025.

Введение. Нарастающие темпы развития науки и техники, особенно цифровизации, как в профессиональной, так и в бытовой сфере всё острее ставят перед системой образования и преподавателями вузов задачу изменения подходов к учебной деятельности. Традиционные подходы, которые складывались десятилетиями и веками, сегодня не позволяют в полной мере решать насущные задачи подготовки специалистов – таких специалистов, которых ждет рынок труда. Формы и методы обучения, которым всегда отдавалось предпочтение в вузах, потеряли свое ведущее значение в новых условиях и перестали быть эффективными. Одной из таких форм является традиционная лекция, которая проводится в соответствии с требованиями объяснительно-иллюстративного метода обучения. Лекция считается «основной формой организации обучения в вузе» [1] с момента возникновения первых европейских университетов, то есть не одну сотню лет. И в наши дни это утверждение повторяется практически во всех современных учебно-методических работах, даже в тех, которые критикуют традиционную лекцию. В них приводится, например, такое определение: «Лекции – один из важнейших видов учебных занятий, составляющий основу теоретического обучения в вузах. Лекция является исходной формой всего учебного процесса.

Она играет направляющую и организующую роль в самостоятельном изучении предмета» [2]. Чтение лекций обычно доверяют наиболее подготовленным преподавателям, преимущественно уважаемым кандидатам наук, докторам и профессорам. При этом, как отмечает Т.Г. Мухина, «несмотря на непрекращающуюся критику, споры о назначении и месте лекции в системе вузовского преподавания, она столь же живуча, как урок в средней школе» [3].

Сегодня мы вынуждены констатировать, что если в предыдущие десятилетия на низкую эффективность лекций жаловались в основном только преподаватели общеобразовательных дисциплин, то сейчас подобные жалобы приобрели массовый характер. Один из первых вопросов, который задают начинающие преподаватели любых дисциплин на курсах повышения квалификации по педагогике: «Как сделать так, чтобы студенты на лекции слушали преподавателя?», «Как сделать материал лекции интересным для студентов?», «Как сделать так, чтобы студенты не отвлекались на смартфоны?». А в высказываниях опытных преподавателей, практикующих использование традиционных лекций, превалирует скептицизм, который выражается в утверждениях, что современные студенты «не хотят учиться», что «им ничего не интересно», и поэтому они не слушают лекции. Мнения по поводу необходимости лекций в современной образовательной практике разделили преподавателей на два лагеря: тех, кто считает, что «лекция по-прежнему необходима, это ведущая форма обучения» и тех, кто утверждает, что «лекция абсолютно бесполезна – трата времени и преподавателя, и студента» [4].

То, что традиционная лекция потеряла свою эффективность, свидетельствуют объективные данные, полученные как в нашей стране, так и зарубежом. Лекция демонстрирует наименьшую эффективность в сравнении с любыми другими методами обучения, но особенно с методами активного обучения [5; 6]. Как мы отмечали в своих предыдущих публикациях [7] современная молодежь, проводящая много времени в Интернете, соцсетях, привыкла к тому, что запоминать информацию не требуется, достаточно знать, где ее можно найти. А сформировавшееся у них «клиповое мышление», не позволяет им долго сосредотачиваться на одной теме, на одном материале и требует быстрого переключения. Одним из условий, способствующих усвоению материала лекции, до последнего времени была необходимость вести конспекты. Но в современных условиях студенты перестали конспектировать лекции (если преподаватель не проверяет конспекты). Раньше студенты пользовались конспектами (своими или конспектами друзей) при подготовке к экзаменам. Сегодня, когда каждый преподаватель «обязан» готовить к лекции презентацию и размещать ее на цифровых платформах, они предпочитают фотографировать презентации на телефон или

скачивать их с цифровой платформы. В крайнем случае, как они говорят, используют «всё, что найдут в интернете». Всё это снижает эффективность усвоения материала в ходе лекции, если студент в принципе ее слушает.

Многие авторы подтверждают, что «на сегодняшний день преподаватели в основном считают, что лекция является устаревшей формой проведения учебного занятия» [8]. Тем не менее, большинство из них, много лет читающих лекции в традиционном формате, и даже начинающие преподаватели, не понимают, как можно обойтись без лекции при изложении теоретического материала. Как можно проводить практические занятия, не прочитав перед этим лекцию? В связи с этим они испытывают серьёзные затруднения, когда административным образом сокращается число лекций в пользу практических занятий, а такая тенденция наблюдается во многих вузах.

Надо признать, что некоторые учёные отстаивают значение лекции, выражая «твёрдое убеждение в том, что лекция была, есть и будет основной и незаменимой для воспроизводства интеллектуальной элиты формой обучения». В качестве аргументов в пользу лекции авторы называют: формирование групповой идентичности, развитие волевых качеств и дисциплины, выявление наиболее талантливых учеников, возможности лектора влиять на восприятие информации средствами риторики [9]. Другие исследователи настаивают на существенной роли лектора, не позволяющего студенту «утонуть» в массе информационных источников, расставляющего акценты, выделяющего главное и формирующего, помимо знаниевой основы, ценностные ориентации и смыслы [10].

Представляется, что приведенные аргументы имеют определенное значение, но их явно недостаточно, тем более что их обоснование скорее подтверждает неэффективность лекции при ее массовом использовании, чем опровергает ее. Действительно, лекция, прочитанная талантливым лектором с воодушевлением и юмором, чаще всего достигает своих целей. Но, сегодня у многих студентов сформировалась установка, в соответствии с которой они рассматривают лекцию, как время для занятий своими делами. На лекции они выполняют какие-то работы, расчеты, что-то читают или просто копаются в смартфоне или даже смотрят кино. Кроме того, сами авторы отмечают, что лектор должен быть квалифицированным, а точнее талантливым. Преподавателей в нашей большой стране много, но очевидно, что считать квалифицированными, талантливыми можно далеко не всех. А термин *квалифицированный* можно рассматривать с разных, зачастую противоречивых позиций. В любом случае остается вопрос о том, надолго ли хватит у любого хорошего лектора энергии и воодушевления, если он, в соответствии с нагрузкой, должен проводить по шесть, а то и по восемь полуторачасовых занятий ежедневно? По мере накопления усталости эмоции истощаются, воодушевление затухает, лектор переходит к формальному

изложению материала. К шаблонному чтению лекции подталкивает также невнимание студентов. Трудно проявлять воодушевление, когда тебя не слушают. Таланты лектора остаются невостребованными.

Обращает на себя внимание также то, что, опираясь на социологическую теорию Р. Коллинза, согласно которой «основой духовного творчества являются непосредственные личные контакты» [11], авторы не видят другой формы установления таких контактов со студентами, кроме как в форме «размышления вслух» [9]. Преподаватель может размышлять вслух на научные темы, но если нет вербального контакта с аудиторией, то нет и уверенности в том, что его понимают, за его мыслями следят и, в принципе, слушают. Практика показывает, что отвлечь студентов от их дел «размышлениями вслух» весьма затруднительно. Следовательно, хорошего лектора и хорошую лекцию можно послушать только в рамках элитного обучения, когда преподаватель талантливый и не уставший от большой нагрузки, а слушают его те, кто специально для этого на лекцию и пришёл, например коллеги или специалисты в соответствующей области. Для массовой вузовской практики это не характерно.

Следует также учитывать результаты многочисленных исследований, которые свидетельствуют, что от 30 до 50% студентов разных вузов и специальностей, обучающихся уже на старших курсах, либо не определились с выбором профессии, либо уже осознали, что работать по выбранной специальности не хотят. В частности, по результатам наших опросов студентов третьего курса психолого-педагогического направления, уверенно заявили о том, что определились с выбором только 7% студентов.

В ходе исследования, проведённого Т.А. Асташовой [12] в Новосибирском государственном техническом университете, было выявлено, что 34% преподавателей считают лекцию обязательной, а 59% считают, что она требует изменения формы. При этом 62% лекций реализуются в традиционном формате, причём весьма устаревшем (мел, доска!). При этом студенты считают лекции обязательными (65%) и посещают их, но не столько для получения знаний, сколько для *получения необходимой информации для сдачи экзаменов* или для практических занятий, а также по *причине учёта посещаемости*, или когда им *понравился преподаватель*. Эти результаты совпадают с данными, полученными в ходе наших исследований [7]. Таким образом, лекция рассматривается студентами преимущественно как ориентировочная, дающая им информацию, о том, что требуется знать для успешной сдачи экзамена. Сами знания при этом усваиваются имплицитно, ситуативно, не системно, только если лектор чем-то и на какой-то момент лекции удивил обучающихся или какой-то материал их заинтересовал. Если лектор недостаточно квалифицированный, то информация вообще не усваивается.

Представляется очевидным, что «традиционная лекция, в процессе которой преподаватель преподносит теоретические знания студентам в устной форме по своему конспекту, не отвечает современным требованиям организации учебного процесса» [9], а проблема лекции, как основной формы проведения занятий в вузах, приобретает всё более существенное значение, становится все более актуальной и все чаще подталкивает преподавателей к поиску новых форм ее проведения [13; 14; 15]. Целью исследования, в связи с этим, стало изучение возможности построения лекции на основах интерактивного подхода с использованием элементов обучающей поведенческой игры.

Метод. В сложившихся условиях большинство преподавателей вузов осознают, что необходимо что-то менять, но не все понимают, что именно. В то же время всё большую популярность приобретают интерактивные лекции. Специалисты считают, что интерактивная лекция непосредственным образом взаимосвязана с тенденциями развития профессионального образования и является эффективным методом обучения [16]. Внедрение интерактивной лекции как формы организации учебного занятия рассматривается как приоритетное направление повышения уровня профессиональной подготовки студентов [17].

Сущность интерактивной лекции исследователи трактуют по-разному. По мнению бизнес-тренера О. Кабалик, интерактивная лекция сочетает в себе методы традиционной лекции и тренинговой игры [18]. Другие определяют интерактивную лекцию – как «лекцию, на которой преподаватель применяет интерактивные методы обучения, которые, в свою очередь, являются системой методов и приёмов, которые напрямую выражают форму учебного взаимодействия между педагогом и студентами» [8; 10]. В числе форм такого взаимодействия называются: «рассмотрение проблемной ситуации, разбор глобального вопроса, дискуссия, беседа, диалог, постановка проблемы и решение ее и т. д.» [19]. Предлагаются и другие трактовки. В целом Интерактивная лекция воспринимается как форма реализации субъект-субъектного подхода и варианты ее реализации могут быть различными, а их выбор зависит как от личности лектора, так и от множества факторов учебного процесса, которые он должен учесть при подготовке. В короткой формулировке основателя «Инженерной педагогики» А. Мелецинека, преподаватель при подготовке к занятию должен ответить на вопросы: что, где, когда, кому, с помощью каких средств он будет преподавать [20].

По нашему мнению, интерактивная лекция – это метод активного обучения, направленный на создание условий для активного освоения слушателями нового учебного материала. В ходе лекции, как отмечают специалисты, может использоваться широкий спектр методов и приёмов из числа методов активного обучения. В том числе: «постановка перед

студентами вопросов, включение в лекцию элементов беседы *преподаватель-студенты*; предложение сформулировать какое-либо положение, способ решения дела /разрешения конфликта; разделение аудитории на микрогруппы для краткого обсуждения вопроса/проблемы и формулирования общего вывода/ответа; использование раздаточных материалов в печатной/электронной форме и др.» [18]. Некоторые специалисты включают в перечень интерактивных лекций такие варианты как: «лекция вдвоем», «лекция пресс-конференция», «лекция с запланированными ошибками» и т. п. [21; 22]. По нашему мнению, наиболее простой и в то же время важнейшей чертой интерактивной лекции является постоянная *обратная связь*, общение между преподавателем и студентами. Поэтому наиболее полно понятию интерактивности из приведенных примеров соответствует только «лекция-беседа» или «лекция с элементами дискуссии».

Обратная связь необходима на лекции для того, чтобы преподаватель имел точную информацию о том, насколько излагаемый им материал оказался понятен слушателям, и понят ими правильно. Процесс получения преподавателем обратной связи в ходе занятия может трактоваться как *языковая игра*. По определению Л. Витгенштейна, который ввел в научный оборот этот термин: «Коммуникативный консенсус достигается при условии включённости субъектов в единую языковую игру. Осмысленность употребляемых выражений, а значит возможность их понимания, обуславливаются всем контекстом ситуации, учитываются лингвистические и экстралингвистические факторы. Успех понимания в диалоге определяется тем, в какой степени каждый его участник овладел правилами языковой игры» [23]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что понимание, эффективное освоение учебного материала на лекции возможно в случае участия преподавателя и студентов в совместной языковой игре.

Эффективность языковой игры, а значит и лекции, зависит не только от умения преподавателя доходчиво объяснять, перефразировать материал, в случае необходимости, предлагать иные примеры. Она в целом зависит от уровня развития педагогических, в том числе коммуникативных навыков преподавателя и от коммуникативных навыков участников. Преподаватель должен уметь наладить контакт, диалог с аудиторией, вовлечь слушателей в обсуждение рассматриваемых вопросов, поддерживать интерес к обсуждаемому материалу, создавать условия для свободного и заинтересованного диалога студентов. С учётом необходимости обеспечения комплекса указанных условий, можно говорить об интерактивной лекции как о поведенческой игре, в ходе которой ведущее место принадлежит языковой игре.

Понятие *поведенческая игра* мы используем с целью описания многообразия игровых ситуаций, которые имеют место в повседневной жизни человека, в том числе в образовательной деятельности. Описания подобных игр

можно найти в работах Й. Хейзенга, Э. Берна, О. Финка, Ф. Юнгера, Р. Кайуа и других сторонников широкого взгляда на игру [24]. Однако упоминая наличие таких игр, они не дают их описания и характеристик. В то же время такие игры имеют свои особенности, отличающие их от традиционных. Й. Хейзенга в своей классической работе «Человек играющий» называет их «замкнутыми» [25], мы назвали их «закрытыми» (В. Кругликов [24]). В числе их особенностей, важных с точки зрения образовательного процесса, можно назвать: отсутствие декларируемых правил при высокой значимости этнокультурных и нравственных норм поведения, спонтанность начала и неопределенность окончания, свобода входа и выхода из игры, скрытость и субъективность оценки результатов, наличие предыстории и последствий, а также некоторые другие.

В образовательном процессе, в частности на лекции, преподаватель и студенты обычно не осознают того, что они являются участниками игры. Они решают практическую, можно сказать утилитарную, серьезную задачу: понять друг друга (языковая игра). Но всё меняется, если участники преследуют какие-либо скрытые цели. В первую очередь, это касается деятельности преподавателя, который может преследовать не только цели понимания, но и цели активизации и развития аналитического, эмоционального, критического мышления студентов. Цели формирования коммуникативных навыков или цели вовлечения всех обучающихся в процесс освоения учебного материала, мотивирования и др. В этом случае лекция приобретает более широкую форму и из категории языковой игры, переходит в категорию обучающей поведенческой игры. Таким образом, интерактивную лекцию, в широком смысле, можно трактовать, как лекцию в формате поведенческой игры, а в узком, упрощенном смысле, как языковую обучающую игру.

Основные результаты. В целях устранения существующих недостатков традиционной лекции нами были разработаны принципы построения интерактивной лекции. Структура интерактивной лекции может быть следующей. Весь материал лекции разбивается на тематические блоки, изложение каждого из которых занимает у преподавателя не более 10-15 минут. Как известно, это предельное время, в течение которого студенты могут сохранять концентрацию внимания. В начале лекции и в конце каждого блока преподаватель предусматривает использование какого-либо средства активизации. В простейшем виде – это вопросы, которые преподаватель записывает прямо в презентацию лекции.

Вопросы в начале лекции направлены на погружение в рассматриваемую проблему, актуализации познавательных интересов студентов и активизацию мыслительных процессов. Если в лекции рассматриваются какие-либо явления, известные слушателям на уровне бытовых представлений, то прежде, чем давать их научное определение,

можно предложить им самим дать определение этого явления. Например, при рассмотрении в курсе психологии такого явления как «Агрессия», мы предварительно предлагаем студентам самим предложить определение агрессии и агрессивности, ответить на вопросы: «Всем ли людям присуща агрессия?», «Зачем человеку агрессивность?», «Является ли агрессия врожденным качеством человека?» и т. п. Если позволяет аудитория, то преподаватель ходит по рядам и выслушивает ответы студентов, задаёт наводящие вопросы, но не дает ответов. Может «дергать» пассивных или избегающих публичных высказываний студентов, отвлекать кого-то от гаджетов. Тем самым вскрывается проблематика явления, а студенты погружаются в тему. После такого обсуждения преподаватель излагает материал, отвечает на поставленные вопросы с научной точки зрения и с опорой на высказывания студентов. Для самих студентов материал лекции при этом перестает быть отвлеченным, а становится персонифицированным, поскольку они пытались ответить на поставленные вопросы, сформулировали и высказали свое мнение, а свое мнение дорого каждому. Поэтому они воспринимают материал лекции уже более заинтересованно, ожидая подтверждения своего мнения и критично относясь к аргументации, его опровергающей.

Вопросы в конце каждого тематического блока, могут быть направлены на получение обратной связи и уточнение того, как слушатели поняли только что изложенный материал. Как они относятся к нему, какие выводы могут сделать из приведенных фактов, нет ли необходимости преподавателю что-то уточнить или дополнительно объяснить.

Вопросы могут быть основой для организации мини-дискуссий, что также положительно сказывается на освоении материала. Помимо вопросов на любой стадии могут также использоваться кейсы и ситуации, примеры, демонстрации экспериментов, мини-тесты и другие материалы, предъявляя которые преподаватель ставит перед студентами задачу по оценке, решению, объяснению, обсуждению их с учётом рассмотренного теоретического материала. По нашему мнению, важно, чтобы это не выглядело как контроль усвоения знаний, поскольку процесс освоения учебного материала студентами еще не завершен. На этой стадии важно обсуждение (языковая игра), поэтому не подходят такие формы как викторины, КВН, кроссворды и т. п.

В конце лекции следует предусмотреть время для рефлексии. Студенты должны иметь возможность задать вопросы, обсудить непонятный или сложный материал. Преподаватель также должен иметь возможность краткого резюме занятия с акцентом на наиболее важных моментах.

В ходе лекции преподаватель постоянно преследует указанные игровые и одновременно дидактические цели лекции, стремясь в ходе языковых игр вовлечь всех присутствующих в процесс активного осмысления

представленного учебного материала. Но поведенческие игры отличаются предысторией и последствиями. В ходе интерактивных занятий у преподавателя формируются особые отношения со студентами, межличностные контакты приобретают устойчивые черты, которые будут способствовать более эффективному проведению будущих занятий. Будут проявляться и другие игровые явления, например, регулярная пикировка с кем-либо из студентов, мини провокации и манипулятивные действия с обеих сторон. Могут возникать мини-соревнования, заключение каких-либо пари и др. Опытные преподаватели умеют использовать эти поведенческие игры в дидактических целях. При таком взаимодействии оправданно говорить и о формировании групповой профессиональной идентичности у студентов.

Заключение. Предлагаемый автором и апробированный им на практике в течение ряда лет формат интерактивной лекции в современных условиях представляется, пожалуй, единственно возможным. Все другие форматы либо не работают, либо работают плохо. Но возможность проведения интерактивной лекции в таком формате связана с рядом условий. Численность студентов на такой лекции не должна превышать 25-30 человек, в противном случае задача активизации всех присутствующих становится невыполнима. Преподаватель вынужден вести диалог только с несколькими обучающимися. Аудитория, в которой проводится лекция, должна быть оборудована проекционной техникой и позволять преподавателю свободно перемещаться и подходить к любому из студентов достаточно близко, чтобы иметь возможность для диалога.

Преподаватель должен быть готов к проведению лекций в таком формате, должен обладать необходимыми навыками и компетенциями, поскольку от него зависит то, насколько эффективной она будет. В частности, он обязательно должен уметь ставить проблемные вопросы, владеть навыками активного слушания и не торопиться с изложением правильных ответов. Должен уметь организовывать ситуативные дискуссии. При этом формат не предъявляет каких-либо требований к студентам, поскольку в ходе его регулярного использования преподавателем будет способствовать выработке у них необходимых коммуникативных компетенций. Хорошо подготовленная и организованная интерактивная лекция мало чем отличается от практического занятия. При проведении подобных лекций на курсах повышения квалификации преподавателей или в рамках аспирантской подготовки на вопрос: «К какой форме вы бы отнесли прошедшее только что занятие?», большинство слушателей отвечают «к практическим». Пример интерактивной лекции в формате обучающей поведенческой игры подводит нас к выводу, что реализация современной субъект-субъектной парадигмы и практико-ориентированного подхода требует отказа от традиционного разделения занятий на практические и теоретические. Данное разделение

поддерживается исключительно вследствие традиции, консервативности взглядов на процесс обучения и реализуется административным способом, через утвержденные стандарты построения образовательного процесса. В целях совершенствования подготовки современных специалистов от такого разделения, видимо, следует отказываться.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Коробов Е.Т.** Методические основы подготовки и проведения занятий в вузе: метод. пособие. – Днепропетровск: Біла К.О., 2012.

2. **Быков А.К.** Интерактивная лекция как форма учебного занятия в высшей школе // ЦИТИСЭ. 2017. № 2(11). С. 6. –eISSN: 2409-7616 – EDN YUSLRT.

3. **Мухина Т.Г.** Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с. – EDN WBXNQJ.

4. **Шестак Н.В.** Лекция в вузе в контексте компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 43-53. – DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-43-53. – EDN XYTIBF.

5. **Лебедев Павел.** Исследование: подтвердилась слабая эффективность лекций как метода обучения. Skillbox Media. Новости образования. 28 нояб. 2024. – [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/issledovanie-podverdilas-slabaya-effektivnost-lekciy-kak-metoda-obucheniya/> (дата обращения: 14.02.2025).

6. **Ячина Екатерина.** Исследователи выяснили, что лекционный формат обучения малоэффективен: Новости образования. По материалам ВШЭ. – [Электронный ресурс]. URL: <https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/issledovateli-vyyasnili-cto-lektsionniy-format-obucheniya-maloeffektiven/> (дата обращения: 15.02.2025).

7. **Кругликов В.Н.** Лекция в эпоху информационного общества и ее перспективы в будущем // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 1. С. 142-151. – EDN YRXLYZ.

8. **Челнокова Е.А., Лебедева А.А., Алешугина Е.А.** Интерактивная лекция как современная форма обучения в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 199-202. – DOI: 10.26140/bgз3-2020-0903-0049. – EDN NMCKUV.

9. **Губанов Н.Н., Губанов Н.И.** Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 72-85. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85. – EDN NHMEXW.

10. **Яковлева Т.В., Вяликова Г.С., Кадыкова М.Н.** Интерактивная вузовская лекция: виды и особенности организации // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-4. С. 368-371. –ISSN: 2311-1305– EDN EUNKUT

11. **Коллинз Р.** Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения / Пер. с англ. Н.С. Розова и Ю.Б. Вертгейм.–Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. – 1280 с. –ISBN: 978-5-9533-5801-9

12. **Асташова Т.А.** Современная лекция в вузе глазами студентов и преподавателей // Образовательные технологии и общество. 2017. Т. 20. № 3. С. 299-308. –eISSN: 1436-4522 – EDN YUFATL.

13. **Ермакова Т.И., Ивашкин Е.Г.** Проведение занятий с применением интерактивных форм и методов обучения: учебное пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, 2013. – Нижний Новгород, 2013. – 158 с.

14. **Шереметьева У.М.** Методические рекомендации по организации учебных занятий с использованием активных и интерактивных форм и методов обучения. – Новосибирск: НТЖТ, 2015. – [Электронный ресурс]. URL: https://www.ntgt.ru/obshchie-svedeniya/obrazovanie/doc/rekom_po_aktiv_interaktiv_met_obuch.pdf

15. **Опарин А.Ю.** Интерактивная лекция как актуальная форма организации учебного процесса при подготовке кадров АПК // Техническое и кадровое обеспечение инновационных технологий в сельском хозяйстве : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24-25 окт., 2019 г. : в 2 ч. Ч. 2. – Минск : БГАТУ, 2019. – С. 381-383. [Электронный ресурс]. URL: <https://rep.bsatu.by/handle/doc/9989>.

16. **Маркова С.М., Наркозиев А.К.** Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1(26). С. 2. – DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-1-2. – EDN YZENWP.

17. **Гордиенко И.В., Репринцева Г.А.** Психолого-педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15). С. 35-39. – ISSN: 2309-1754eISSN: 2712-8474– EDN WFIPOP.

18. **Кабалик О.** Ускоренный дизайн интерактивного занятия, или как перестать читать лекции. Мастерская тренерских технологий, Ольга Кабалик и Александр Молярук: Владивосток, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <https://eksword.ru/masterskaja-trenerskih-tehnologij-dogovor.shtml>

19. **Караулова О.А., Киреева Н.В.** Интерактивные методы обучения как фактор повышения качества образовательного процесса // Наука. Информатизация. Технологии. Образование : Материалы XI междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 26 февр. – 02 марта 2018 г. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. – С. 217-223. ISBN: 978-5-8295-0488-5– EDN YXGGQQ.

20. **Кругликов В.Н.** Инженерная педагогика: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2022. – 198 с. – ISBN: 978-5-534-15051-3. – EDN UIJRWС.

21. **Абдуллаева О.С., Исманова К.Д., Мирзаев Ж.И.** Организация учебной деятельности во время лекционных, практических, лабораторных занятий // Молодой ученый. 2014. № 19. С. 487-490. – EDN SZLTTH.

22. **Allen I.E., Seaman J., Garrett R. (2007)** Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. Needham, MA: Sloan Consortium. – [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bayviewanalytics.com/reports/blending-in.pdf> (дата обращения: 11.02.2025).

23. **Медведев Н.В.** Вингенштейн и Гадамер о "языковой игре" // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 5(121). С. 156-165. – ISSN: 1810-0201eISSN: 2782-5825– EDN QOKYNH.

24. **Кругликов В.Н.** Игра-не-игра обучающая: опыт, анализ, размышления педагога-игротехника: монография. – М. : ИНФРА-М, 2024. – 203 с. – ISBN: 978-5-16-018936-9. – DOI: 10.12737/2079775. – EDN NUMCUG.

25. **Хейзинга Йохан.** Homo ludens; В тени завтрашнего дня / Пер. с нидерл. и примеч. В.В. Ошиса; Общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. – М. : Прогресс, Прогресс – Академия, 1992. – ISBN: 5-01-002053-X (В пер.).

REFERENCES

1. **Korobov Ye.T.** Metodicheskiye osnovy podgotovki i provedeniya zanyatiy v vuze: metod. posobiye. – Dnepropetrovsk: Bila K.O., 2012.

2. **Bykov A.K.** Interaktivnaya lektsiya kak forma uchebnogo zanyatiya v vysshey shkole // TsITISE. 2017. № 2(11). S. 6. –eISSN: 2409-7616 – EDN YUSLRT.

3. **Mukhina T.G.** Aktivnyye i interaktivnyye obrazovatelnyye tekhnologii (formy provedeniya zanyatiy) v vysshey shkole : uchebnoye posobiye / sost. T.G. Mukhina. – Nizhniy Novgorod : NNGASU, 2013. – 97 s. – EDN WBXNQJ.

4. **Shestak N.V. (2018).** Lecture in Post-secondary Education Institution within the Context of Competence Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No 8-9. Pp. 43-53. – DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-43-53. – EDN XYTIBF.

5. **Lebedev Pavel.** Issledovaniye: podtverdilas slabaya effektivnost lektsiy kak metoda obucheniya. Skillbox Media. Novosti obrazovaniya. 28 noyab. 2024. – [Elektronnyy resurs]. URL: [https://skillbox.ru/media/education/issledovanie-podtverdilas-slabaya-effektivnost-lektsiy-kak-metoda-obucheniya/\(data-obrashcheniya:14.02.2025\)](https://skillbox.ru/media/education/issledovanie-podtverdilas-slabaya-effektivnost-lektsiy-kak-metoda-obucheniya/(data-obrashcheniya:14.02.2025)).

6. **Yachina Yekaterina.** Issledovateli vyyasnili, chto lektsionnyy format obucheniya maloeffektiven: Novosti obrazovaniya. Po materialam VShE. – [Elektronnyy resurs]. URL: [https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/issledovateli-vyyasnili-chto-lektsionny-format-obucheniya-maloeffektiven/\(data-obrashcheniya:15.02.2025\)](https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/issledovateli-vyyasnili-chto-lektsionny-format-obucheniya-maloeffektiven/(data-obrashcheniya:15.02.2025)).

7. **Kruglikov V.N.** Lektsiya v epokhu informatsionnogo obshchestva i yeye perspektivy v budushchem // Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki. 2017. T. 8. № 1. S. 142-151. – EDN YRXLYZ.

8. **Chelnokova Ye.A., Lebedeva A.A., Aleshugina Ye.A.** Interaktivnaya lektsiya kak sovremennaya forma obucheniya v vuze // Baltiyskiy humanitarnyy zhurnal. 2020. T. 9. № 3(32). S. 199-202. – DOI: 10.26140/bg3-2020-0903-0049. – EDN NMCKUV.

9. **Gubanov N.N., Gubanov N.I. (2020).** Is Lecture as a Dominant Form of Teaching Dying? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29. No 12. Pp. 72-85. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85. – EDN NHMEXW.

10. **Yakovleva T.V., Vyalikova G.S., Kadykova M.N.** Interaktivnaya vuzovskaya lektsiya: vidy i osobennosti organizatsii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. № 84-4. S. 368-371. –ISSN: 2311-1305– EDN EUNKUT

11. **Kollinz R.** Sotsiologiya filosofiy: globalnaya teoriya intellektualnogo izmeneniya / Per. s angl. N.S. Rozova i Yu.B. Vertgeym.–Novosibirsk: Sibirskiy khronograf, 2002. – 1280 s. –ISBN: 978-5-9533-5801-9

12. **Astashova T.A.** Sovremennaya lektsiya v vuze glazami studentov i prepodavateley // Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo. 2017. T. 20. № 3. S. 299-308. –eISSN: 1436-4522 – EDN YUFATL.

13. **Yermakova T.I., Ivashkin Ye.G.** Provedeniye zanyatiy s primeneniym interaktivnykh form i metodov obucheniya: uchebnoye posobiye. – Nizhniy Novgorod: Nizhegorodskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiiy universitet im. R.Ye. Alekseyeva, 2013. – Nizhniy Novgorod, 2013. – 158 s.

14. **Sheremetyeva U.M.** Metodicheskiye rekomendatsii po organizatsii uchebnykh zanyatiy s ispolzovaniyem aktivnykh i interaktivnykh form i metodov obucheniya. – Novosibirsk: NTZhT, 2015. – [Elektronnyy resurs]. URL: https://www.ntgt.ru/obshchie-svedeniya/obrazovanie/doc/rekom_po_aktiv_interaktiv_met_obuch.pdf

15. **Oparin A.Yu.** Interaktivnaya lektsiya kak aktualnaya forma organizatsii uchebnogo protsessa pri podgotovke kadrov APK // Tekhnicheskoye i kadrovoye obespecheniye innovatsionnykh tekhnologiy v selskom khozyaystve : sb. nauch. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 24-25 okt., 2019 g. : v 2 ch. Ch. 2. – Minsk : BGATU, 2019. – S. 381-383. [Elektronnyy resurs]. URL: <https://rep.bsatu.by/handle/doc/9989>.

16. **Markova S.M., Narcosiev A.K.** Research technique of the content of professional education. *Vestnik of Minin University*. 2019. Vol. 7. No 1. P. 2. – DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-1-2. – EDN YZENWP.

17. **Gordiyenko I.V., Reprintseva G.A.** Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya sovershenstvovaniya professionalnoy kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov v sisteme nepreryvnogo povysheniya kvalifikatsii // *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2016. T. 5. № 2(15). S. 35-39. – ISSN: 2309-1754eISSN: 2712-8474– EDN WFIPOP.

18. **Kabalik O.** Uskorennyy dizayn interaktivnogo zanyatiya, ili kak perestat chitat lektsii. *Masterskaya trenerskikh tekhnologiy*, Olga Kabalik i Aleksandr Molyaruk: Vladivostok, 2009. [Elektronnyy resurs]. URL: <https://eksword.ru/masterskaja-trenerskih-tehnologij-dogovor.shtml>

19. **Karaulova O.A., Kireyeva N.V.** Interaktivnyye metody obucheniya kak faktor povysheniya kachestva obrazovatel'nogo protsessa // *Nauka. Informatizatsiya. Tekhnologii. Obrazovaniye* : Materialy XI mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Yekaterinburg, 26 fevr. – 02 marta 2018 g. – Yekaterinburg: Rossiyskiy gosudarstvennyy professionalno-pedagogicheskiy universitet, 2018. – S. 217-223. ISBN: 978-5-8295-0488-5– EDN YXGGQQ.

20. **Kruglikov V.N.** Inzhenernaya pedagogika: uchebnoye posobiye. – 2-ye izd., ispr. i dop. – M. : Yurayt, 2022. – 198 s. – ISBN: 978-5-534-15051-3. – EDN UIJRW.

21. **Abdullayeva O.S., Ismanova K.D., Mirzayev Zh.I.** Organizatsiya uchebnoy deyatel'nosti vo vremya lektsionnykh, prakticheskikh, laboratornykh zanyatiy // *Molodoy uchenyy*. 2014. № 19. S. 487-490. – EDN SZLTTH.

22. **Allen I.E., Seaman J., Garrett R. (2007).** Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. Needham, MA: Sloan Consortium. – [Elektronnyy resurs]. URL: <https://www.bayviewanalytics.com/reports/blending-in.pdf> (data obrashcheniya: 11.02.2025).

23. **Medvedev N.V.** Vingenshteyn i Gadamer o "yazykovoy igre" // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. 2013. № 5(121). S. 156-165. – ISSN: 1810-0201eISSN: 2782-5825– EDN QOKYNH.

24. **Kruglikov V.N.** Igra-ne-igra obuchayushchaya: opyt, analiz, razmyshleniya pedagoga-igrotekhnika: monografiya. – M. : INFRA-M, 2024. – 203 s. – ISBN: 978-5-16-018936-9. – DOI: 10.12737/2079775. – EDN NUMCUG.

25. **Kheyzinga Y.** Homo ludens. V teni zavtrashnego dnya. M., 1992, s. 85

Статья поступила в редакцию 22.02.2025. Одобрена 20.09.2025. Принята 29.09.2025.

Received 22.02.2025. Approved 20.09.2025. Accepted 29.09.2025.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Научная статья

УДК 371.842

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.08

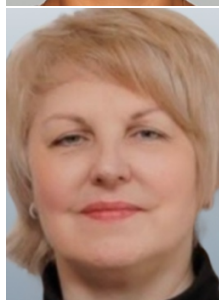
Т. В. Кондрашина, И. Ю. Черникова

ОПЫТ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



КОНДРАШИНА Татьяна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент; Пермский национальный исследовательский политехнический университет; Комсомольский пр., 29, Пермь, 614990, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5531-5145; ORCID: 0009-0000-7467-9261. kondrashinaT2501@yandex.ru

KONDRASHINA Tatiana V. – Perm National Research Polytechnic University; 29, Komsomolsky, Perm, 614990, Russia. ORCID: 0009-0000-7467-9261. kondrashinaT2501@yandex.ru



ЧЕРНИКОВА Ирина Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент; проректор по образовательной деятельности; Пермский национальный исследовательский политехнический университет; Комсомольский пр., 29, Пермь, 614990, Россия. SPIN-код РИНЦ: 3646-1153; ORCID: 0009-0000-3795-3014. iyuchernikova@pstu.ru

CHERNIKOVA Irina Yu. – Perm National Research Polytechnic University; 29, Komsomolsky, Perm, 614990, Russia. ORCID: 0009-0000-3795-3014. iyuchernikova@pstu.ru

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам наставничества, трактовкам этого понятия и роли процесса наставничества и наставника, как исполнителя и носителя определённых функций, при формировании профессиональной траектории образования иностранного обучающегося в политехническом вузе. Авторами статьи даны различные определения термина «наставничество» применительно в педагогической сфере, а также даны пояснения по термину наставник и представлены его функции относительно процесса адаптации иностранных обучающихся. Помимо этого, авторы статьи приводят доводы, которые являются аргументами для внедрения наставничества в процесс адаптации иностранных обучающихся в поликультурном вузе уже на этапе довузовской подготовки с целью их более комфортного интегрирования в образовательную среду. Приведён пример успешной практики внедрения наставничества в негуманитарном поликультурном вузе.

Ключевые слова: НАСТАВНИЧЕСТВО, АДАПТАЦИЯ, ИНОСТРАННЫЙ ОБУЧАЮЩИЙСЯ, РОЛЬ НАСТАВНИКА, ФУНКЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА, ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ВУЗ, ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

Для цитирования: Кондрашина Т.В., Черникова И.Ю. Опыт наставничества в процессе академической адаптации иностранных студентов технического университета // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 3. С. 108–124. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.08

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

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.08

MENTORING EXPERIENCE IN ACADEMIC ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS AT TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. This article focuses on the issues of mentoring, interpretation of this concept, the role of mentoring process and mentor as a performer and bearer of certain functions, in shaping the professional trajectory of education of a foreign student at a polytechnic university. The authors of the article have given various definitions of the term "mentoring" in the pedagogical field, as well as explanations of the term *mentor* and his functions in relation to the process of foreign student adaptation. In addition, the authors of the article present arguments for the introduction of mentoring into the process of foreign student adaptation in a multicultural university at the stage of pre-university training in order to integrate them more comfortably into the educational environment. An example of successful mentoring implementation in a non-humanitarian multicultural university is given.

Keywords: MENTORING, ADAPTATION, FOREIGN STUDENT, ROLE OF MENTOR, MENTORING FUNCTIONS, MULTICULTURAL UNIVERSITY, PREPARATORY DEPARTMENT

For citation: Kondrashina T.V, Chernikova I.Yu. Mentoring experience in academic adaptation of international students at technical university. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 3. P. 108–124. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.08

*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, 2025.*

Введение. Интеграция иностранных студентов в образовательную среду – это длительный, многоступенчатый и сложный процесс, предполагающий создание специальных условий для полноценного личностного роста и профессионального становления в рамках стандартного срока обучения. Высшая школа традиционно ориентирована на теоретическое освоение материала, однако будущим специалистам важно параллельно приобрести практические навыки, необходимые для успешной карьеры в реальных условиях профессиональной деятельности. Но, когда речь заходит об иностранном студенте, который выбрал свой профессиональный путь в инженерно-технической сфере, то здесь возникают дополнительные вопросы.

Во-первых, вуз чаще всего не готов полностью обеспечить практическими умениями и навыками студента в своих стенах. Кроме этого, проблемы также связаны с неготовностью соответствующих предприятий способствовать овладению иностранными студентами практическими навыками и обучать их непосредственно на своей базе, поскольку иностранный студент может не иметь права допуска на предприятие в силу того, что он является гражданином другого государства. Значимую помощь в успешном профессиональном развитии молодых иностранных специалистов способна оказать практика наставничества. Это явление хорошо изучено теоретически, описаны различные формы его реализации в современной образовательной

среде, оно успешно используется в различных профессиональных областях – управленческой сфере, бизнесе, производственной деятельности. О роли наставников в процессе адаптации начинающих сотрудников писали такие известные педагоги, как Н.А. Корф, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др. Психолого-педагогические аспекты наставничества рассмотрены в исследованиях И.С. Гичан, А.И. Ходакова. Методы прикладной социологии применял в изучении наставничества Е.М. Павлютенков, вопрос воспитания молодежи через систему наставничества активно освещал в своем творчестве педагог А.С. Макаренко.

В период распада СССР наставничество стало гораздо менее распространенным, поскольку экономика пришла в упадок и, как следствие, у вузов не было возможности мотивировать и стимулировать преподавателей различными способами за наставническую деятельность. Однако в начале XXI века наставничество снова стало привлекать пристальное внимание руководства страны и общественности и возвращаться в общество, где оно стало предметом исследований в сфере психологии и педагогики. Так, в одном из своих выступлений, Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил, что традиции наставничества в настоящий момент «крайне востребованы». В своём обращении президент поставил наставничество в один ряд с образованием и обучением. По мнению президента, именно индивидуальная наставническая работа или, иными словами, субъект-субъектные отношения, способствуют быстрой передаче знаний, умений и навыков от учителя к ученику в настоящее время, в условиях быстрого технологического развития и прогресса страны.

В современном обществе стали **актуальными** понятия «наставник» и «наставничество», поскольку возникают различные молодёжные проекты, также посвященные этой теме, и совершенно обоснованно 2023 год был обозначен как «Год Педагога и Наставника». В политехническом вузе наставничество автоматически связывают с будущей профессией инженера, технолога, специалиста [1], частью которой может стать, и педагогическая деятельность [2]. В наиболее общем виде наставничество понимается многими исследователями, например, О.А. Береговой, С.С. Лопатиной, Н.В. Отургашевой, как деятельность, которая предполагает обмен жизненными знаниями, содействие в обучении или наставничество для личностного, духовного, профессионального или жизненного развития [3].

Цель статьи – анализ терминологической составляющей понятия *наставничество*, выявление роли наставника в современном обществе и поликультурном вузе.

Методология исследования строится на анализе отечественных и зарубежных научных источников, в которых изучались психолого-педагогические аспекты наставничества, проводился контент-анализ на

предмет новых форм наставничества и их применения, а также на обобщении и систематизации собранных данных.

Основная часть. Научных исследований, направленных непосредственно на изучение наставничества в контексте академической адаптации иностранных студентов в российских вузах, значительно меньше, чем публикаций о проблемах их общей социальной интеграции и приспособления к учебной среде. Учёные, занимающиеся этими аспектами, подчёркивали этот недостаток и акцентировали внимание на важности дальнейшего изучения данной темы. С ростом глобальной политической напряжённости, вызывающей у иностранных студентов тревогу по поводу толерантного отношения к ним со стороны местных жителей, университеты всё чаще организуют мероприятия, способствующие созданию комфортной, открытой и благоприятной для них атмосферы [3]. Проблемы адаптационного периода, трудности, связанные с адаптацией, и поиски способов их преодоления получили широкое освещение в многочисленных исследованиях [4; 5; 6].

Наставничество представляет собой уникальный формат субъект-субъектного взаимодействия, который, согласно многим исследованиям, распространяется на многие сферы деятельности человека. Впервые упоминания и описания наставничества появились во времена Древней Греции в рассуждениях Сократа и его ученика Платона. В публикациях Б.М. Атамурзаевой (2015), С.Д. Сажинной (2020), К.Э. Крам (Kram, 1983), Р. Люеке (Luescke, 2004) отмечалось, что наставничество возникло и продолжало развиваться в процессе трудовой деятельности, когда люди работают совместно, разделяя обязанности и специализируясь на разных задачах ради достижения общих целей. Наставничество является основой общественного производства и обмена. С развитием общества появлялись новые потребности в разных специалистах и профессиях. Для их освоения требовались определённые умения и навыки, а также соответствующие рабочие инструменты. Это, в свою очередь, делало процесс передачи навыков от старшего специалиста к младшему более сложным и тщательным [7; 8].

Рассматривая значение термина *наставник*, можно сказать, что он приравнивается к учителю, воспитателю, руководителю, специалисту своего дела, который осуществляет обучение в различных форматах, групповых или индивидуальных, но, главное, в той сфере деятельности, которая необходима обучающемуся [9]. Благодаря интернет-пространству и его возможностям, мы находим ряд синонимов, которые могут заменить термин «наставник» иными словами, но, несмотря на их разнообразие, суть, которая изначально заложена в словах «наставник» и «наставничество» остается неизменной, то есть это всегда помощь, всегда поддержка и обучение. Но если раньше наставник ассоциировался с человеком старшим по возрасту, а потому и более опытным,

то в настоящее время этот фактор больше не является определяющим критерием для наставничества.

Наставником может быть тот, кто обладает достаточным опытом, знаниями и развитыми коммуникативными навыками, кто стремится помочь подопечному приобрести необходимые компетенции в определенных условиях. Если говорить о функциях, которые выполняет наставничество, то, согласно исследованиям многих учёных (И.В. Круглова, О.В. Ройтблат, С.Я. Батышев), можно выделить несколько ключевых функций и свойств, которые оно имеет: это передача знаний, помощь в адаптации к труду, сопровождение, воспитание и мотивация. Наставничество является также необходимым социально-педагогическим компонентом общественного развития и сохранения самоценности традиционных социокультурных основ общества [10]. В настоящее время наставничество приобретает всё больший смысл в обществе, оно стало частью национальной политики страны, и все признают важность и нужность этого компонента.

Во всём мире наставничество широко распространено в сфере образования. В междисциплинарном контексте исследователи Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко рассматривают наставничество как адресную деятельность, включающую педагогическое сопровождение, поддержку и консультирование обучающегося более опытным партнёром. Интересно отметить, что в Англии появилось смежное понятие *tutor* («тьютор» – репетитор), которое относилось к студенту старших курсов, который помогал в учебе студенту младших курсов. Всем известное в наше время понятие *coach* («коуч» – инструктор) также относится к человеку, который помогает обучающимся подготовиться к экзаменам. Но, не смотря на некоторые отличия этих терминов, они близки по значению, и в целом включают функцию наставничества, хотя последнее является более общим понятием, охватывающим не только помощь в подготовке к экзаменам, но и консультирование на протяжении курса обучения по всем возникающим вопросам. Существует также понятие *ментор*, то есть проводник, который помогает обучающимся ориентироваться в сложных вопросах и развиваться в профессиональной сфере.

Если тьютор поддерживает обучающегося в процессе обучения, фокусируясь на усвоении им конкретных знаний и навыков, то наставник действует как опытный советник, готовый делиться своим опытом и направлять студентов на верный путь в восполнении пробелов в образовании, в успешном освоении учебного материала, профессиональном становлении, личностном развитии, самосовершенствовании и самоопределении в социально-культурной сфере. Наставничество способствует также формированию активной гражданской позиции обучающихся, которая включает в себя вопросы общественной, политической, социальной и

экономической жизни страны [11]. На всех этапах развития человека институт наставничества сопровождает его: на всех уровнях образования, особенно в период профессионального становления в определённой сфере.

Анализ научной литературы по данной теме показывает, что наставничество издавна привлекает внимание как российских, так и зарубежных исследователей. Учёные рассматривают его в различных областях знаний, включая социологию, педагогику, психологию, экономику и организацию труда. Таким образом, наставничество – это не что-то новое, на самом деле это давно забытое старое, что начинает своё возрождение в силу различных факторов. В данной статье мы рассматриваем вопрос наставничества в рамках процесса адаптации иностранных обучающихся, нуждающихся в помощи со стороны учебных заведений, в которые они поступили с целью своего профессионального становления и роста. На наш взгляд, роль наставничества при работе и взаимодействии с иностранными обучающимися важна как для самих обучающихся, так и для всех участников образовательного процесса.

Мы согласны с мнением Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко, о том, что преподавателю помимо своей прямой обязанности «обучать» в рамках своей дисциплины следует дополнять свою детальность новой опцией в форме наставничества, которая может проявляться в различных направлениях по выбору: образовательном, профессиональном, личностном, досуговом, креативном, коммуникативном, научно-исследовательском [11]. Но это не означает, что один педагог должен целиком и полностью совмещать все эти направления наставничества. Роли наставников могут пересекаться, а также всем участникам процесса наставничества следует чётко понимать свои цели и задачи на определенном этапе работы с иностранными студентами.

В рамках нашей научной статьи мы рассматриваем наставничество через призму академической адаптации иностранного студента, который уже во время обучения на подготовительном этапе готов вступить в соответствующий диалог с вузом через наставника, который станет для него проводником, сопровождающим и помощником на первом году его пребывания в новой для него среде и в его дальнейшей интеграции в академическую среду вуза. В противном случае процесс адаптации, который освещается многими исследователями, будет нарушен и вхождение иностранного студента в образовательную среду не будет достаточно комфортным и эффективным.

Поэтому цель наставничества – не только содействие социальной адаптации, развитию чувства принадлежности к академическому сообществу и преодолению возможных стрессов, связанных с переездом и началом учебы в новой стране, но и помощь в освоении учебных программ в рамках вуза. Наставник становится проводником в новой среде, помогает формировать

важные учебные навыки, строить связи и раскрывать потенциал обучающегося в условиях межкультурного взаимодействия. Эффективное сопровождение иностранных студентов посредством наставничества – это инвестиция в их успешное обучение, развитие и интеграцию, что способствует укреплению международного сотрудничества и культурного обмена.

Роль наставника в поликультурном вузе. Технические университеты представляют собой крупные образовательные учреждения, объединяющие различные направления науки и техники, предлагая широкий спектр направлений подготовки специалистов на уровнях бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и докторантуры, которые отличаются глубокими знаниями теоретического и практического характера. Важная особенность организации обучения в вузе заключается в акцентировании внимания на самостоятельной работе обучающихся и индивидуализированном подходе к обучению. Деятельность вузов направлена, преимущественно, на проведение научных исследований, особенно фундаментального характера. Высокий профессиональный уровень преподавательского состава дополняется развитой материальной базой.

На протяжении многих лет инженерное образование представляет большой интерес для иностранных студентов. Таким образом, мы сталкиваемся с таким понятием как *поликультурная образовательная среда* вуза, которая рассматривается как специально организованное социально-психологическое пространство, в котором каждый субъект учебно-воспитательного процесса, независимо от своей этнической принадлежности, будет иметь равные возможности для личностной самореализации, социального развития и самосовершенствования. Образовательная среда университета обладает уникальными возможностями для создания условий формирования личности, готовой к общению и взаимодействию в поликультурной среде, признающей культурное многообразие и адекватно реагирующей на различные поведенческие ситуации.

Важную роль в формировании поликультурного образовательного пространства университета играет механизм социального педагогически ориентированного наставничества. Наставниками являются кураторы-преподаватели, оказывающие поддержку студентам в процессе их социальной адаптации и личного развития в условиях многонациональной образовательной среды высшего учебного заведения [12]. Наставники в своей работе могут использовать следующие методы социально-педагогического консалтинга: разработка индивидуальных образовательных маршрутов, проведение индивидуальных консультаций, педагогическое сопровождение студентов, проведение педагогической диагностики личности, оказание услуги в разработке научных проектов, помощь представителям национальных диаспор в адаптации к новым условиям проживания и обучения.

Таким образом, говоря о наставничестве в поликультурном техническом вузе мы понимаем, что оно становится наиболее доступным инструментом для «набора и развития студентов на протяжении академического жизненного цикла, в рамках и за его пределами» [12]. И этот аспект заключается в том, что наставник поддерживает студентов в понимании образовательных стандартов, правил и требований вуза. Он разъясняет, как организована учебная деятельность, помогает справляться с языковыми трудностями и улучшать академические навыки. Благодаря такому подходу, студент чувствует себя увереннее и не теряет мотивацию к учёбе, не смотря на сложности, а наоборот вдохновляется на достижение высоких целей, раскрытие своего потенциала в профессиональном и личностном развитии.

Результаты исследования. Опыт наставничества поликультурного вуза. Сейчас одним из ключевых требований к подготовке студентов вузов является развитие у них способности мыслить системно, что позволяет расширять профессиональные знания и увеличивать потенциал своей будущей специальности. Мы считаем, что наиболее эффективным способом достижения этой цели является внедрение института наставничества, обеспечивающего поддержку молодых специалистов в учебных заведениях различного уровня. Методика наставничества помогает людям с небольшим опытом выйти из состояния неопределенности и разобраться в причинах возникших сложностей. Она раскрывает скрытые таланты подопечного, поддерживает его в поисках свежих идей, перспективных путей решения и оригинальных выходов из сложных ситуаций.

Важно подчеркнуть, что современному наставнику, исходя из выполняемых функций и профессиональной деятельности, необходимы конкретные компетенции, которые он должен эффективно применять. Это позволяет ему успешно исполнять разные роли. Некоторые возможные варианты таких ролей представлены ниже в таблице 1. Форм наставничества достаточно много, и все они могут эффективно вписаться в поликультурную образовательную среду и пространство вуза, но на различных этапах сопровождения иностранного студента роли наставника меняются в связи с различными целями и задачи. Опыт по работе с иностранными студентами Пермского национального исследовательского политехнического университета уходит своими корнями в далёкие 2000-е, когда иностранные студенты, помимо таких городов как Москва и Санкт-Петербург, начали изучать и осваивать другие направления, где также находятся передовые инженерные и технические вузы. У руководства вуза не было опыта по работе с иностранными студентами, что сказалось на их адаптации. Анализ ситуации показал, что недостаточно только предоставить высококвалифицированного преподавателя по русскому языку как иностранному (РКИ), но также

необходимо дополнить образовательную программу дополнительными опциями.

Таблица 1. Роли наставников в университете

Table 1. Roles of mentors at university

№	Роль	Соответствующие роли способности
1	Консультант	Способность обсуждать и решать проблемные вопросы, возникающие у обучающихся на разных этапах их учебы
2	Модератор	Способность осуществлять информационно-методическое сопровождение профессионального развития обучающегося через раскрытие его потенциала возможностей и способностей
3	Фасилитатор	Способность раскрывать потенциал обучающегося, вдохновлять и мотивировать его на реализацию этого потенциала, создавать среду, доброжелательную к раскрытию и реализации потенциала
4	Тьютор	Способность сопровождать человека во время учёбы, помогать справляться с трудностями и адаптировать образовательную программу под индивидуальные особенности обучающегося
5	Коуч	Способность принимать необходимые меры и создавать поддерживающие условия в ситуациях, когда наставляемый в этом нуждается
6	Волонтер	Способность сопровождать любого человека, нуждающегося в помощи и поддержке

Это, прежде всего, социально-педагогическая поддержка в форме наставничества, которая смогла бы весь процесс превратить в эффективную модель академического погружения, и в которой на первый план должно выходить социально-культурное вхождение в новую среду, что в дальнейшем станет основой для дальнейшей работы с иностранными студентами.

Спустя годы изучения вопросов адаптации и интеграции иностранных студентов в академическое пространство вуза, а также моделирования вариантов взаимодействия со структурными подразделениями вуза, мы разработали систематизацию понятия «наставничество» в разных формах ее проявления. Мы сделали выводы по ключевым формам наставничества, а также представили период, когда привлечение внешних участников процесса важно при адаптационных мероприятиях в рамках академического пространства вуза, а также рассмотрели варианты работы под конкретную форму наставничества. Результаты систематизации наставничества по основным и дополнительным формам представлены в Таблице 2. Представленная таблица 2 может быть дополнена новыми формами наставничества по мере их появления.

Таблица 2. Систематизированная таблица понятия «наставничество» в разных формах ее проявления

Table 2. A systematic table of the concept "mentoring" in various forms of its manifestation

Форма наставничества	Внешние участники процесса	Сущность понятия	Этап привлечения специалиста	Структурное подразделение вуза	Мероприятия в рамках формы наставничества
Основные формы наставничества					
Кураторство	Преподаватели РКИ, студенты старших курсов	Помощь в адаптации к новой среде, развитие коммуникативных навыков	Подготовительный год обучения; первый курс обучения по основным образовательным программам	Управление молодёжной политики вуза; совет общежития	Адаптация первокурсников; академическое консультирование; профессиональное ориентирование; студенческое самоуправление
Тьюторство	Преподаватель	Помощь в составлении индивидуального образовательного маршрута	В начале учебы; в конце семестра; в конце года	Кафедра - факультет	Консультации и индивидуальные занятия; групповые семинары и мастер-классы, тренинги, вебинары, онлайн-курсы.
Дополнительные формы наставничества					
Коучинг	Преподаватель	Партнёрский диалог	Весь период обучения	Кафедра - факультет	Консультации Индивидуальная работа, личные встречи
Менторинг	Студенты старших курсов, аспиранты	Консультации по карьере, стажировкам	Последние курсы		
Баддинг (от англ. buddy - приятель)	Студенты старших курсов	Неформальная дружеская поддержка	Весь период обучения	Учебная группа	Совместные проекты, рефлексивные сессии
Волонтёрский менеджмент	Русские студенты со знанием иностранного языка / иностранные студенты старших курсов			Совет иностранных студентов; управление молодёжной политики вуза	Помощь в оформлении документов, в решении бытовых вопросов; консультирование по проживанию в общежитии и т.п.

На данный момент каждое структурное подразделение знает свою роль в отношении работы с иностранными студентами. Сотрудники подготовительного отделения тесно взаимодействуют с новыми обучающимися и помогают решать все вопросы, которые возникают на первом году жизни в другой стране. Для решения ряда социокультурных и организационных вопросов подготовительное отделение тесно взаимодействует с кафедрой «Иностранные языки, лингвистика и перевод», руководство которой, в свою очередь, предоставляет волонтеров со знанием

языка. Ребята старших курсов знают алгоритм работы в первый месяц пребывания иностранного студента в вуз и целиком и полностью организуют этот процесс либо в индивидуальном, либо в групповом формате.

В первый год обучения на подготовительном отделении, которое мы называем нулевой ступенью образования иностранных студентов, подключаются преподаватели РКИ, на которых лежит колоссальная нагрузка, состоящая из двух элементов, образовательного и социокультурного. Преподаватель РКИ становится для иностранного студента самым близким, «своим» человеком среди чуждой ему среды, что даёт возможность преподавателю РКИ грамотно информировать их про страну их пребывания, про город, в котором они обучаются, рассказать о традициях, а порой и посетить культурно-массовые мероприятия. Несмотря на постоянную опеку со стороны преподавателя РКИ, волонтеры также могут быть привлечены при необходимости для решения вопросов бытового и организационного характера. Следует особо подчеркнуть участие самих иностранных студентов в осуществлении наставничества, потому что прибывшие вновь обучающиеся испытывают большее доверие к тому, кто до недавнего времени был в аналогичной ситуации.

Далее мы изучили несколько форм наставничества, которые важны для иностранного студента в период всего процесса обучения. Целью всех этих форм наставничества в отношении иностранного студента становится помощь в выборе образовательной траектории для профессионального становления, а также поддержка и мотивация на протяжении всего периода обучения. Помимо форм наставничества, укажем также ряд мероприятий, направленных на повышение уровня компетенций участников работы с иностранными студентами вуза. Роли участников работы с иностранными студентами, их функционал и целенаправленность в повышении компетенций представлены в Таблице 3. Одна из проблем адаптации в российское академическое пространство, которую вузы пока что не смогли разрешить, касается успешной интеграции иностранных обучающихся непосредственно в учебный процесс.

Одна из главных причин – это несоответствие образования, полученного иностранным студентом в своем государстве, нашей программе обучения, что влияет на эффективное восприятие учебного материала согласно требованиям высшего образования в Российской Федерации [13:267-283]. Например, мы выяснили, что студенты из Узбекистана не знают такого понятия как *таблица умножения*, поэтому изучение дальнейшего материала для них проблематично. Иностранные студенты из Конго изучают математику с 11 по 13 класс, тогда как в российских школах ее преподают уже с первого класса. Далее в вузе на инженерных специальностях математика также остается основным

предметом и приобретает статус высшей математики, что влечёт за собой трудности в понимании и усвоении материала иностранными студентами, когда речь заходит об уравнениях, матрицах, интегралах.

Таблица 3. Участники работы с иностранными студентами
Table 3. Participants involved in the work with international students

Роль	Функционал	Повышение компетенций
Преподаватель	Обучение и воспитание обучающихся	Знакомство с этническими особенностями иностранных студентов и образовательными стандартами зарубежных государств
Студент	Совместное обучение в учебной группе	Знакомство с этническими особенностями; развитие толерантности; волонтерское движение
Административно-управленческий персонал	Организация внутренних процессов: заселение в общежитие, паспортно-визовое сопровождение	Знакомство с этническими особенностями иностранных студентов
Иностранный студент	Освоение программы русского языка, обучение по основным образовательным программам	Знакомство с этническими особенностями местного населения, знакомство с традициями, правилами, нормами поведения, а также нормативно-правовыми материалами
Факультет иностранных студентов	Организация и проведение приёмной кампании, организация и проведение отборочных испытаний, зачисление в университет, выдача необходимых документов для заселения и продления виз	Знакомство с этническими особенностями иностранных студентов, знакомство с образовательными стандартами зарубежных государств

У студентов из Нигерии отсутствует базис для построения представлений об изучаемых дисциплинах, например, на уроках физики в местной школе им преподносится материал о понятиях массы, скорости, ускорения и силы без использования математических формул. Поэтому в российском вузе они вынуждены заново изучать этот материал подкрепляя его конкретными формулами, а не такими примерами из жизни, как толкание велосипеда, падение яблока, запуск мяча.

Студенты из Чада также приезжают на подготовительное отделение с крайне низким уровнем базовых знаний. Согласно опросу, многие семьи вынуждены привлекать детей к труду с ранних лет, чтобы прокормиться, поэтому детей в школу отдают без особого желания и понимания необходимости обучения. Формально обязательное образование в Чаде

обеспечивается с 6 до 15 лет, а по факту более половины населения остаётся неграмотным. Таким образом, преподаватели приходят к необходимости упрощать свои лекционные материалы и уделять внимание разъяснению каждого значения и термина в рамках своей дисциплины, что снижает темп ее освоения.

Такие примеры можно привести в отношении большинства представителей зарубежных государств. В связи с этим неоднократно предлагалось введение трёхлетнего обучения в российской школе до поступления в вуз для минимизации пробелов в школьном образовании иностранных студентов, но на данный момент это еще остается на уровне обсуждений. Изучение гуманитарных дисциплин, например, иностранного языка, также вызывает проблемы, поскольку многие студенты из стран ближнего зарубежья, не смотря на положительные оценки в аттестате, не владеют минимальным набором знаний по данному предмету. Поэтому преподаватели вынуждены обучать иностранному языку с самого начала: с алфавита, навыков чтения и осознанного формирования предложений по разным темам.

Отметим, что исследователи М.И. Витковская, И.В. Троцук предлагают концептуальную модель, которая, согласно их мнению, определяет готовность иностранных студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе. Эта модель включает в себя несколько ключевых компонентов, без которых иностранным обучающимся невозможно комфортно интегрироваться в образовательный процесс вуза.

К этим компонентам относятся:

- мотивационный фактор, который отражает стремление к самостоятельности, устойчивый интерес к предметной области и желание полностью овладеть языком специальности;
- когнитивный компонент, что подразумевает осознание связи обучения с будущей профессиональной деятельностью, а также знание структуры и содержания предметной области;
- операциональный компонент, который связан с владением лингвистическими инструментами, необходимыми для усвоения профессионально значимой информации, а также с развитием навыков самостоятельной учебной деятельности;
- эмоционально-волевой компонент, который выражается в уверенности иностранного обучающегося в собственных силах, стремлении преодолевать трудности, возникающие на пути его профессионального становления, высокой степени самоорганизации и удовлетворения от самостоятельного получения профессионально значимой информации;

- информационный компонент, который предполагает сформированную речевую, прагматическую и предметную компетентность [14:267-283].

Данная модель может в дальнейшем быть взята за основу в разработке новых инструментов в адаптации иностранных обучающихся к профессионально-образовательной среде, чтобы руководству вуза было понятно, в каком направлении следует продолжать совершенствовать систему наставничества, добавляя дополнительные элементы-модули, и где уровень адаптации иностранных обучающихся достиг положительного эффекта и требует только мониторинга ситуации в дальнейшем.

Наше дальнейшее исследование мы видим в рассмотрении вопроса наставничества на примере двумерной модели, которую предлагает в своём исследовании И.А. Мамаева. Модель включает в себя два уровня взаимодействия, что позволяет решать задачи, связанные с формированием личности еще на этапе первого курса и способствует адаптации к образовательному процессу в вузе, а также задачи формирования личности обучающихся старших курсов, где речь идёт о способности проявлять лидерские качества. Если мы наложим эту модель на процесс интеграции иностранного обучающегося в политехническом вузе, то можно рассматривать следующие модификации используемой модели: взаимодействие между русскими студентами старших курсов (наставники) и иностранными обучающимися первых курсов (наставляемыми), далее работа иностранных обучающихся старших курсов (наставники) с иностранными обучающимися первых курсов (наставляемые) [15:71-77].

Эта модель позволит решить важные задачи адаптации иностранного обучающегося, формирования личности, которая будет способна адаптироваться к образовательному процессу в контексте поликультурного сообщества в инженерном вузе.

Заключение. При изучении вопроса наставничества в поликультурном вузе важно довести до сведения иностранных обучающихся информацию об опциях, которые им доступны и которые им нужны в течение всего периода их профессионального становления. Это необходимо, так как на каждом этапе своего профессионального пути иностранный обучающийся может нуждаться в тех или иных коррекционных действиях и поддержке, которую может оказать наставник.

Наставничество необходимо рассматривать как комплексную поддержку на всех этапах пребывания иностранного обучающегося в поликультурном вузе. С одной стороны, наставник способствует организации процесса формирования профессиональных умений и навыков будущего специалиста; с другой стороны, он способствует развитию его личностных качеств, включая способность учиться и успешно

интегрироваться в новую для него образовательную среду. Особое внимание следует уделить первому году пребывания, который является особенно сложным для иностранных обучающихся. Его можно обозначить как фундамент для формирования и планирования дальнейших действий в плане наставничества.

Также следует отметить, что взаимодействие русских студентов и вовлечение их в процесс наставничества позволяет им развивать толерантность и более осознанно воспринимать культурное разнообразие, адаптироваться к новым условиям и выстраивать эффективную коммуникацию. Развитие толерантной среды необходимо для создания равных возможностей удовлетворения потребностей всех членов социума, для их безопасного и эффективного сосуществования. Университетский социум обладает аналогичными характеристиками, поэтому более высокий уровень толерантности вуза способствует тому, что студенты становятся амбассадорами межкультурного диалога, формируя позитивное восприятие своей культуры за рубежом. Поэтому наставничество – это один из важных элементов не только адаптации иностранных обучающихся, но один из инструментов формирования у российских студентов новых компетенций для успешной профессиональной деятельности в будущем.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Макарова Т.Г., Макаров Г.П.** Наставничество в системе профессионального образования // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 12. С. 57-59. – EDN SBPLPJ.
2. **Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н.** Технологическое образование и инженерная педагогика // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 55-82. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-55-82. – EDN TCGUQI.
3. **Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В.** Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 156-165. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165. – EDN LMZDXJ.
4. **Артемьева Г.Н.** Адаптация студентов вуза как условие подготовки к профессиональной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 6. С. 104. eISSN: 2658-6282 – EDN OUELCM.
5. **Сергеева С.В., Воскресенко О.А.** Проблема адаптации студентов-первокурсников в контексте особенностей обучения в высшей школе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2013. № 2. С. 155-159. – ISSN: 1609-0721 – EDN RDTHSP.
6. **Тарасова Е.О.** Особенности адаптации студентов к обучению в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 1(19). С. 192-198. – EDN RBNTIV.
7. **Kram K.E.** Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*. 1983. Vol. 26. No 4. Pp. 608–625. –ISSN: 0001-4273– DOI: 10.2307/255910.

8. **Luecke R.** Harvard Business Essentials: Coaching and Mentoring: How to Develop Top Talent and Achieve Stronger Performance. Harvard Business School Press, 2004. – ISBN: 9781590000007.

9. **Суртаева Н.Н., Ройтблат О.В., Косицына Ж.Б.** Наставничество: история и современность // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4(101). С. 193-196. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-193-196. – EDN RHQGKT.

10. **Круглова И.В.** Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : дисс...канд. пед. наук / науч.рук. М.Я. Виленский. –13.00.08. – М., 2007. – 178 с. – EDN NONUHR.

11. **Гиндес Е.Г., Троян И.А., Кравченко Л.А.** Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8-9. С. 110-129. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129. – EDN TFJZYE.

12. **Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н.** Технологическое образование и инженерная педагогика // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 55-82. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-55-82. – EDN TCGUQI.

13. **Образование в цифрах: 2022:** краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, Л.Б. Кузьмичева, О.К. Озерова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 132 с. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/749756927.pdf> (дата обращения: 27.03.2023).

14. **Витковская М.И., Троцук И.В.** Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2004. № 1(6-7). С. 267-283. – ISSN: 2313-2272 eISSN: 2408-8897 – EDN HRREJF.

15. **Мамаева И.А.** Двумерная модель наставничества в негуманитарном вузе // Агроинженерия. 2020. № 5(99). С. 71-77. – DOI: 10.26897/2687-1149-2020-5-71-77. – EDN JJCIEJ.

REFERENCES

1. **Makarova T.G., Makarov G.P.** Nastavnichestvo v sisteme professionalnogo obrazovaniya // Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera. 2014. № 12. S. 57-59. – EDN SBPLPJ.

2. **Danilaev D.P., Malivanov N.N.** Technological education and engineering pedagogy. *The Education and Science Journal*. 2020. Vol. 22. No 3. Pp. 55–82. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-55-82. – EDN TCGUQI.

3. **Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. (2019).** Tutor Support as a Tool of Social-Cultural Adaptation of International Students in Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29. No 1. Pp. 156-165– DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165. – EDN LMZDXJ.

4. **Artemyeva G.N. (2019).** Adaptation of university students as a prerequisite for further professional activities. *World of Science. Pedagogy and psychology*. No 6. Vol. 7. P. 104 eISSN: 2658-6282 – EDN OUELCM.

5. **Sergeyeva S.V., Voskresenko O.A.** Problema adaptatsii studentov-pervokursnikov v kontekste osobennostey obucheniya v vysshey shkole // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2013. № 2. S. 155-159. – ISSN: 1609-0721– EDN RDTHSP.

6. **Tarasova Ye.O.** Osobennosti adaptatsii studentov k obucheniyu v vuze // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. 2013. № 1(19). S. 192-198. – EDN RBNTIV.

7. **Kram K.E.** Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*. 1983. Vol. 26. No 4. Pp. 608–625. –ISSN: 0001-4273– DOI: 10.2307/255910.
8. **Luecke R.** *Harvard Business Essentials: Coaching and Mentoring: How to Develop Top Talent and Achieve Stronger Performance*. Boston, 2004. 192 p
9. **Surtayeva N.N., Roytblat O.V., Kositsyna Zh.B.** *Nastavnichestvo: istoriya i sovremennost // Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2023. № 4(101). S. 193-196. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-193-196. – EDN RHQGKT.
10. **Kruglova I.V.** *Nastavnichestvo kak usloviye professionalnogo stanovleniya molodogo uchitelya : diss...kand. ped. nauk / nauch.ruk. M.Ya. Vilenskiy*. –13.00.08. – M., 2007. – 178 s. – EDN NONUHR.
11. **Gindes E.G., Troyan I.A., Kravchenko L.A. (2023).** Mentorship in Higher Education: A Concept, a Model and Development Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32. No 7 Pp. 110-129. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129. – EDN TFJZYE.
12. **Danilaev D.P., Malivanov N.N.** Technological education and engineering pedagogy. *The Education and Science Journal*. 2020. Vol. 22. No 3. Pp. 55–82.– DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-55-82. – EDN TCGUQI.
13. **Obrazovanie v cifrax: 2022: kratkiy statisticheskiy sbornik / L.M. Gokhberg, L.B. Kuzmicheva, O.K. Ozerova i dr.; Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki»**. M.: NIU VShE, 2022. – 132 s. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/749756927.pdf> (data obrashheniya: 27.03.2023).
14. **Vitkovskaya M.I., Trotsuk I.V.** Adaptatsiya inostrannykh studentov k usloviyam zhizni i ucheby v Rossii (na primere RUDN) // *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya*. 2004. № 1(6-7). S. 267-283. – ISSN: 2313-2272eISSN: 2408-8897 –EDN HRREJF.
15. **Mamaeva I.A.** Two-dimensional model of mentoring in a non-humanitarian University. *Agricultural Engineering*. 2020. No 5 (99). Pp. 71-77. –DOI: 10.26897/2687-1149-2020-5-71-77. – EDN JJCIEJ.

Статья поступила в редакцию 03.03.2025. Одобрена 27.08.2025. Принята 29.09.2025.

Received 03.03.2025. Approved 27.08.2025. Accepted 29.09.2025.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

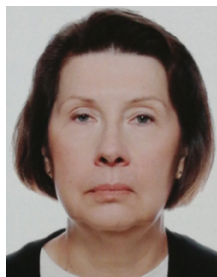
Научная статья

УДК 371.842

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.09

И. В. Фролова, Ю. Н. Глухова

ГЕРЦЕНОВСКАЯ ОЛИМПИАДА ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ



ФРОЛОВА Ирина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; наб. р. Мойки, 48, Санкт-Петербург, 191186, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5082-5851; ORCID: 0000-0003-4587-2876. ivfrolova@herzen.spb.ru

FROLOVA Irina V. – Herzen State Pedagogical University of Russia; 48, Moyka Emb., St.Petersburg, 191186, Russia. ORCID: 0000-0003-4587-2876. ivfrolova@herzen.spb.ru



ГЛУХОВА Юлия Николаевна – кандидат филологических наук, доцент; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; наб. р. Мойки, 48, Санкт-Петербург, 191186, Россия. SPIN-код РИНЦ: 1786-0394; ORCID: 0000-0002-0231-6194. ygloukhova@yandex.ru

GLUKHOVA Yulia N. – Herzen State Pedagogical University of Russia; 48, Moyka Emb., St.Petersburg, 191186, Russia. ORCID: 0000-0002-0231-6194. ygloukhova@yandex.ru

Аннотация. Предметные олимпиады по иностранным языкам, проводимые российскими вузами для учащихся средней школы и входящие в перечень, утверждаемый Министерством науки и высшего образования РФ, выступают альтернативной формой поступления в высшие учебные заведения. По мнению авторов статьи, эффективность использования данного инструмента во многом зависит от того, насколько в модели организации олимпиады учтено множество факторов (преемственность между ступенями среднего и высшего образования, требования к уровню иноязычной подготовленности будущих студентов, особенности участников т. н. «цифрового» поколения). Предметные олимпиады по иностранным языкам рассматриваются с позиций инструмента для формирования и отбора субъектов вузовского обучения и воспитания, а также преемственности в иноязычном обучении. В статье уточняются роль и место вузовской предметной олимпиады, Всероссийской предметной олимпиады и профильного ЕГЭ по иностранным языкам в системе иноязычного обучения; приводится сравнительный анализ «перечневых» олимпиад по французскому языку 2025 г.; высказывается мнение авторов относительно целесообразности унифицировать подходы к организации и отбору содержания вузовских олимпиад по иностранным языкам. Авторы делятся своим опытом моделирования заключительного тура Герценовской олимпиады по французскому языку (РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург) в связи с повышением статуса олимпиады в 2025 г. (I уровень РСОШ), необходимостью поиска собственной ниши среди конкурентных олимпиад, адаптации к новому поколению участников при соблюдении принципов преемственности в иноязычном обучении и с учетом профильной

направленности обучения в языковом педагогическом вузе. В статье приведены результаты апробации обновленной модели олимпиады, намечены пути ее дальнейшего совершенствования.

Ключевые слова: ВУЗОВСКАЯ ПРЕДМЕТНАЯ ОЛИМПИАДА, ГЕРЦЕНОВСКАЯ ОЛИМПИАДА, МОДЕЛЬ ОЛИМПИАДЫ, ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК, ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ, ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Для цитирования: Фролова И.В., Глухова Ю.Н. Герценовская олимпиада по французскому языку в контексте преемственности иноязычного обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 3. С. 125–141. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.09

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.09

HERZEN UNIVERSITY OLYMPIAD IN FRENCH IN CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION CONTINUITY

Abstract. Foreign language Olympiads held by universities for schoolchildren and included in the list of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation are an alternative form of admission to a university. The effectiveness of this tool depends on the extent to which the model of organizing the Olympiad takes into account the continuity between the stages of education, the requirements for the level of foreign language proficiency of future students, and the characteristics of the "digital" generation participants. The article clarifies the role and place of the university Olympiad among the All-Russian Olympiads and the Unified State Exam in foreign languages. It provides a comparative analysis of university Olympiads in French in 2025; expresses the authors' opinion regarding the advisability of unifying approaches to the organization and content selection for university Olympiads in foreign languages. The authors share their experience of modeling the final round of the Herzen University Olympiad in French (St. Petersburg) in connection with the increase in the Olympiad status, the need to find its own niche among competitive Olympiads and improve the selection tools for future students of a linguistic pedagogical university. The article presents the results of testing the updated Olympiad model and outlines ways for its further improvement.

Keywords: UNIVERSITY OLYMPIAD, HERZEN UNIVERSITY OLYMPIAD, OLYMPIAD MODEL, FRENCH LANGUAGE, FOREIGN LANGUAGES, CONTINUITY OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

For citation: Frolova I.V., Glukhova Yu.N. Herzen University Olympiad in French in context of foreign language education continuity. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 3. P. 125–141. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.09

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, 2025.

Введение. Расширение возможностей для самореализации и развития талантов стало одной из национальных целей развития России до 2030 г. и закреплено в паспорте национального проекта «Образование» (2019–2024

гг.)²⁰. Как следствие, в последние годы наблюдается рост олимпиадного движения среди учащихся, осваивающих программы среднего общего образования, расширяется ежегодно утверждаемый Министерством науки РФ перечень предметных олимпиад, которые дают дипломантам льготы при поступлении на профильные направления подготовки бакалавриата. Таким образом, «перечневые» олимпиады выступают своего рода социальным лифтом, альтернативной формой поступления в высшие учебные заведения [1]. Как свидетельствует наш личный опыт, подкрепленный опубликованными данными, студенты, поступившие в вуз по результатам достижений в предметных олимпиадах, как правило, наиболее успешны в обучении по сравнению с другими группами учащихся [2: 568]. Однако, такому мнению противоречат данные, полученные в НИУ ВШЭ, что указывает на проблемы, связанные с моделями организации самих олимпиад или с последующей социальной и академической интеграцией вчерашних олимпиадников в учебный процесс вуза [3: 37].

Актуальность обращения к заявленной теме обусловлена необходимостью гармонизировать процессы, связанные с ростом требований учреждений высшего образования к уровню иноязычной подготовки абитуриентов и реальным уровнем владения иностранным языком (ИЯ), а также повысить эффективность использования вузовских предметных олимпиад как инструмента для отбора будущих студентов.

Интеллектуальные соревнования в формате предметных олимпиад как объект научного исследования чаще всего рассматриваются с точки зрения их потенциала к созданию инновационной образовательной среды в учебном заведении [4: 10], выявлению и развитию интеллектуальной, академической, творческой и лидерской одаренности учащихся [5: 47]; возможности формировать состязательную компетенцию (как часть универсальных компетенций) учащихся [6: 4], выступать показателем не только уровня иноязычной обученности учащихся, но и сформированности общеучебных универсальных умений и навыков (извлечение информации, умение работать с текстами, внимательность) [7: 22], служить индикатором степени иноязычной обученности учащихся на едином образовательном пространстве страны [8: 17].

Наш исследовательский интерес к интеллектуальным соревнованиям по ИЯ, проводимым вузами, лежит в иной плоскости, а именно, в контексте преемственности и профильной направленности иноязычного обучения на ступенях образования «школа – языковой педагогический вуз», разработке концептуальных подходов к отбору содержания и выстраиванию типологии

²⁰ Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjFOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf>

олимпиадных заданий, определению инструментов оценивания уровня владения ИЯ будущих студентов [9; 10].

В РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) накоплен многолетний опыт проведения «перечневой» олимпиады по ИЯ (английскому, испанскому, немецкому, французскому) в различных статусах (II–III уровни 2013–2024 гг.). В 2025 г. Герценовская олимпиада вошла в число 7 профильных олимпиад I уровня Российского Совета олимпиад школьников (далее – РСОШ). В связи с повышением статуса Герценовской олимпиады, необходимостью поиска собственной ниши среди конкурентных олимпиад и совершенствования инструментария отбора будущих студентов языкового педагогического вуза потребовалось концептуально пересмотреть модель организации заключительного тура, адаптировать ее к новым реалиям (в том числе особенностям т.н. «цифрового» поколения), ориентируясь на большую профильную направленность.

Целью проведенного исследования являлось моделирование вузовской предметной олимпиады (на примере Герценовской олимпиады по французскому языку) с позиций преемственности иноязычного обучения в системе «школа – языковой вуз».

В качестве **задач** исследования были обозначены следующие: уточнить роль и место вузовской предметной олимпиады в иноязычном непрерывном обучении; выявить степень расхождения и единства в концептуальных подходах к моделированию заключительного тура вузовских «перечневых» олимпиад по французскому языку (ФЯ); проанализировать результаты апробации обновленной с учетом новых требований и специфики языкового педагогического вуза модели заключительного тура Герценовской олимпиады по французскому языку; наметить пути дальнейшего ее совершенствования.

Научная новизна проведенного исследования состоит в том, что вузовская предметная олимпиада по ИЯ рассматривается с позиций инструмента для формирования и отбора субъектов вузовского обучения и воспитания, что обеспечивает преемственность между ступенями иноязычного обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в конкретизации взаимосвязи инструментов оценивания иноязычной подготовки будущих студентов – вузовской предметной олимпиады, Всероссийской предметной олимпиады, профильного ЕГЭ по ИЯ.

Практическая значимость исследования состоит в возможности тиражирования предлагаемой модели Герценовской олимпиады по ФЯ на другие ИЯ и вузовские предметные олимпиады.

Методы исследования. Исследование выполнено с использованием системного и системно-деятельностного подходов, метода анализа научной

литературы и контент-анализа материалов «перечневых» олимпиад по ФЯ, эмпирических методов – наблюдения, диагностики, обращения к собственному опыту работы в предметно-методических комиссиях Герценовской олимпиады и г. Санкт-Петербурга по ФЯ.

Результаты исследования и обсуждение. Проведенный нами анализ моделей 5 конкурентных олимпиад по ФЯ I уровня РСОШ («Высшая проба», «Евразийская лингвистическая олимпиада», «Ломоносов», «Покори Воробьевы горы!», «Олимпиада школьников СПбГУ»), позволяет нам сделать следующие выводы:

1. В отечественном иноязычном образовании сложилась триада «вузовская предметная олимпиада – Всероссийская предметная олимпиада – профильный ЕГЭ», элементы которой взаимодополняют, но не дублируют и не копируют друг друга. ЕГЭ по ИЯ выполняет стандартизирующую и регулирующую функции при поступлении в вуз: результаты дипломантов вузовских предметных олимпиад валидны при сдаче ЕГЭ не менее чем на 75 баллов. Для разработчиков вузовской олимпиады данный факт означает допустимость избирательности контроля сформированности иноязычной компетенции участников, позволяет не включать в структуру заключительного тура сложный в организационном, финансовом и методическом плане конкурс «Устной речи» (ввиду множества площадок проведения заключительного тура в разных регионах страны в условиях изменения часового пояса и пр.).

Всероссийская олимпиада по ИЯ, нацеленная на раскрытие интеллектуального и творческого потенциала учащихся, является своеобразным эталоном, ориентиром для вузовских предметных олимпиад в организационно-методическом плане. Принцип преемственности, который положен в основу модели Всероссийской олимпиады, обеспечивает единство требований к отбору материалов и методики оценивания, нарастание уровня сложности от этапа к этапу олимпиады, от одной возрастной группы участников к другой.

Вузовские предметные олимпиады решают практические задачи – формирование и отбор субъектов вузовского обучения и воспитания посредством вовлечения в олимпиадное движение широкого возрастного диапазона участников (7–11 классы средней школы) и знакомства их со способами и приемами самообразования, саморазвития, самоконтроля, принятыми на ступени высшего образования. В модели вузовской олимпиады реализуется во всем многообразии проявлений принцип преемственности между ступенями иноязычного обучения: организационно-методическая преемственность, содержательная преемственность, мотивационно-профессиональная преемственность (термины Е.А. Ивановой [11]).

2. При разработке концепции вузовских предметных олимпиад учитывается профильная направленность обучения в вузе. НИУ ВШЭ («Высшая проба») делает акцент на межкультурную коммуникацию, языковые и культурные особенности франкоговорящих стран; СПбГУ («Олимпиада школьников СПбГУ») – на междисциплинарность, широкие гуманитарные знания, сопряженные с владением ИЯ; МГУ им. М.В. Ломоносова («Ломоносов», «Покори Воробьевы горы!») – на общие языковые знания и умения; МГЛУ и другие организаторы «Евразийской лингвистической олимпиады» – на глубокое знание ИЯ и понимание культуры страны изучаемого ИЯ. Таким образом, через профессионализацию содержания заданий, для выполнения которых требуется самообразование, расширение кругозора, самооценка происходит профильная ориентация участников олимпиады, оказывается помощь в выборе направления дальнейшего образовательного маршрута.

Помимо узкоспециальных языковых знаний и умений участников структура и содержание конкурсов рассматриваемых олимпиад позволяют в достаточной мере (не претендуя на всеобъемлемость) выявить уровень сформированности их языковой, социокультурной, социолингвистической, компенсаторной компетенций, а также их когнитивные способности.

3. На заключительном туре вузовских предметных олимпиад отчетливо прослеживается тенденция включения в конкурс интегративных заданий, позволяющих одновременную проверку рецептивных и продуктивных умений аудирования и чтения, чтения и письма, чтения и говорения, аудирования и говорения. Отмечается также тенденция использования нетипичных для обучения в средней школе заданий, позволяющих выявить когнитивно-аналитические умения, творческие способности и кругозор учащихся; комментирование высказывания; подбор синонимов, антонимов на ИЯ, русскоязычных эквивалентов к иноязычным идиомам; нахождение в тексте допущенных лексико-грамматических ошибок; завершение связного текста и т. д. Тем самым осуществляется подготовка олимпиадников к переходу на ступень высшего образования, на которой в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ происходит дальнейшее развитие их иноязычной коммуникативной и универсальных компетенции – готовности и способности субъекта качественно выполнять иноязычную коммуникацию и метапредметные действия в составе любой предметной деятельности [12: 16–17].

Завершая рассмотрение моделей организации «перечневых» олимпиад по ФЯ, можно сделать вывод, что по сравнению с профильным ЕГЭ или Всероссийской предметной олимпиадой они являются менее стандартизированными, более открытыми в плане выбора адресата, концепции, номенклатуры конкурсов, типологии заданий и т. д. Вместе с тем,

существующее разнообразие моделей вузовских предметных олимпиад по ИЯ становится в последнее время предметом критики. Ввиду многочисленности «перечневых» олимпиад и, в частности, отсутствия корреляции между уровнем сложности и типологией заданий высказывается предложение унифицировать подходы к разработке их модели и отбору содержания заданий (кодификатор тем, единые жанры письменного высказывания, текста для чтения и пр.) [13; 14].

Мы согласны с А.П. Гуловым в том, что действительно наблюдаются разночтения в подходах к отбору содержания заданий вузовских олимпиад по ИЯ [13: 425]. В то же время мы не можем согласиться с предложением комплексной стандартизации олимпиадных заданий: языковые вузы заинтересованы в привлечении мотивированных абитуриентов, интересующихся профилем будущей специальности, и учитывают его при разработке олимпиадных заданий; подобная вариативность в подходах к содержанию вписывается в концепцию образования А.И. Хуторского и позволяет олимпиаднику путем проведения исследований и самопознания выявить и реализовать свой образовательный потенциал [15]. На наш взгляд, унификация требуется и приемлема лишь с точки зрения ограничения верхней границы сложности олимпиадных заданий. При разработке заданий «перечневых» олимпиад, целевой аудиторией которых являются учащиеся старших классов средней школы, следует ориентироваться на высокий уровень владения ИЯ, что обусловлено требованиями к результатам освоения основной образовательной программы, закрепленными в ФГОС СОО и выступающими объектами контроля, перечисленными в спецификации КИМ ЕГЭ по ИЯ²¹. В нормативных документах высокий уровень определяется как уровень выше порогового, достигаемый выпускником средней школы в процессе освоения программы углубленного изучения ИЯ; данный уровень сопоставим с «продвинутым пороговым» уровнем B2/B2+ (по общеевропейской шкале уровней владения ИЯ). Требование к участникам заключительного тура владеть ИЯ на профессиональном уровне или в совершенстве (C1/C2 по общеевропейской шкале) является завышенным. По нашему мнению, следует ограничиться уровнем сложности B2/B2+, варьируя виды и формы заданий, предлагая нестандартные формулировки. Соблюдение данного положения не только позволит избежать искусственного завышения требований, но и разработать оптимальную модель вузовской олимпиады по ИЯ, обеспечив при этом условие равной конкуренции участников.

²¹ Спецификация КИМ ЕГЭ 2025 г. Иностранные языки (европейские), 11 класс // ФГБНУ «ФИПИ» [Электронный ресурс] URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#1/tab/151883967-13> (Дата обращения 17.08.2025)

При общей схожести подходов модель организации Герценовской олимпиады по ФЯ имеет ряд концептуальных и методических отличий от рассмотренных выше олимпиад аналогичного статуса. Отличительной чертой Герценовской олимпиады является научно-методическое сопровождение, включающее методические рекомендации для жюри по проведению заключительного очного этапа, разбор олимпиадных заданий с комментариями для участников (в более развернутом и детальном виде, чем это традиционно принято в формате вебинара), периодические публикации научных статей [9], ежегодную публикацию учебно-методического пособия с олимпиадными материалами [16] и размещение на сайте олимпиады заданий прошлых лет с их разбором для (само)подготовки участников. Общедоступность и периодичность подобных материалов создают информационную преемственность (термин А.П. Гулова [14: 285]) для всех участников олимпиадного движения, позволяют будущим конкурсантам ознакомиться с требованиями, предъявляемыми к уровню их языковой подготовки, необходимым для участия в вузовской предметной олимпиаде и дальнейшего успешного овладения программами бакалавриата и специалитета, и ориентироваться на них в процессе самоподготовки.

Другим отличием Герценовской олимпиады является иная уровневая модель организации: участникам всех возрастных групп (8-11 классы) предлагается одинаковый по уровню сложности (B2/B2+) комплект олимпиадных заданий, что обусловлено, с одной стороны, пониманием одаренности учащегося как посильности предлагаемых ему материалов, выходящих за рамки стандартной школьной программы углубленного изучения ИЯ, наличие у него высокого интеллектуального потенциала и широкого кругозора, высокой мотивации к саморазвитию. С другой стороны, учащиеся 8-10 классов приобретают опыт участия в конкурсном отборе, критической самооценки, самостоятельного планирования и реализации персонального образовательно-профессионального маршрута. Таким образом, происходит самореализация и «личностное образовательное приращение» учащегося (термин А.В. Хуторского [15]).

Еще одним отличием Герценовской олимпиады является применение «гибкой» шкалы оценивания заданий финального тура: «вес» ответа зависит от его полноты и точности, количества и характера допущенных ошибок. Подобный подход позволяет не только тщательнее ранжировать конкурсантов, но и дает более точную информацию о корреляции между уровнем их подготовленности и степенью сложности предлагаемых конкурсных заданий.

Сложившаяся модель организации Герценовской олимпиады является результатом многолетнего поиска оптимального соотношения формы и содержания. Отборочный дистанционный и заключительный очный туры

Герценовской олимпиады взаимосвязаны с точки зрения содержания и типологии заданий, построены по принципу нарастающей сложности и соответствуют уровню владения ИЯ В2/В2+. На отборочном туре объектами контроля традиционно являются базовые знания и умения конкурсантов, на заключительном туре – умения более высокого уровня (интегративные, когнитивные, коммуникативные и пр.).

Отдельно отметим, что отборочный дистанционный тур Герценовской олимпиады проводится на платформе *Moodle* с использованием многовариантного банка заданий в тестовой форме (открытого и закрытого типа). Типология и содержание заданий заключительного очного тура адаптированы под дистанционный формат и в случае форсмажорных обстоятельств могут быть в полном объеме переведены в дистанционный формат. Данный подход также вписывается в концепцию преемственности как между этапами олимпиады, так и между ступенями образования (обучение в РГПУ им. А.И. Герцена ведется с использованием *СДО Moodle*, а на средней ступени обучения используется ФГИС «Моя школа»).

Под влиянием внешних факторов модель заключительного тура Герценовской олимпиады регулярно обновляется концептуально и содержательно, при этом сохраняется структура и номенклатура конкурсов: интегрированный конкурс устной и письменной речи (аудирование и чтение); конкурс понимания письменного текста (чтение); конкурс на знание грамматики; конкурс на знание лексики и страноведения; конкурс письменной речи (эссе). В сезоне 2024–2025 г. модель заключительного тура Герценовской олимпиады была обновлена в связи с повышением статуса олимпиады, а также с необходимостью придать ей профильную направленность обучения в языковом педагогическом вузе и адаптировать ее к психологическим, когнитивным и мотивационно-ценностным особенностям нового поколения участников [17].

С целью профессионализации участникам олимпиады 2025 г. – будущим студентам были предложены типичные для профильного обучения жанровые разновидности устных и письменных текстов: мини-лекция по общекультурной тематике (настоящее и прошлое Эйфелевой башни) на интегрированном конкурсе аудирования и чтения; фрагменты текстов из современной художественной литературы (D. Реннас, «Comme un roman») на конкурсах чтения и на знание лексики. В заданиях акцент был сделан на таких когнитивно-аналитических умениях участников Герценовской олимпиады как селекция основной и дополнительной информации; выбор тегов для поиска информации в интернете или ключевых для понимания, конспектирования содержания слов и пр. Тематика эссе, предложенного участникам, имела

педагогическую направленность (рассуждение о значимости профессии учителя на примере из личной жизни, рассказ об удачном опыте самообразования); письменная творческая работа давала представление о заинтересованности конкурсанта, серьезности намерений в выборе вуза.

Отметим, что геополитическая ситуация в современном мире привела к заметному сокращению количества участников олимпиады с ФЯ: учащиеся не мотивированы профессионально изучать ФЯ, что часто связано с их ограниченным представлением о востребованности ФЯ и о его распространении за пределами Европы. Именно эти лакуны были призваны заполнить отдельные задания отборочного и заключительного туров, касающиеся ареала распространения, статистических данных о роли и месте ФЯ в мире. При выборе номенклатуры, содержания и формата заданий заключительного тура Герценовской олимпиады 2025 г. также учитывались «поколенческие» особенности участников, относящихся к т.н. поколению Z или «цифровому» поколению: многозадачность и гиперактивность (быстрая переключаемость), ориентированность на обучение через получение опыта, востребованного на ступени вузовского обучения. Принимая во внимание популярность у представителей этой возрастной группы определенных жанров медиатекстов, в рамках конкурса письменной речи им было предложено поделиться со сверстниками реальной историей из жизни или собственным жизненным опытом в формате мини-блога или сторителлинга.

При отборе материала разработчики руководствовались не только принципом аутентичности, но и делали выбор с учетом профиля педагогического вуза в пользу текстов социально-нравственной, профессионально-педагогической или познавательной направленности. Задания в конкурсе письменной речи сформулированы таким образом, чтобы выявить наличие у абитуриентов способности создавать собственный письменный дискурс различных жанров, опираясь в том числе на личный опыт [18: 21]. Конкурсы включали тестовые задания открытого и закрытого типов, направленные на общее понимание, выбор ключевых для понимания содержания слов, установление источника запрашиваемой информации, поиск в тексте эквивалентных заданным форм, определение жанра текста. Также были предложены задания на трансформацию, реконструкцию текста и творческое задание.

При проверке олимпиадных заданий использовались критерии, разработанные с учетом специфики каждого конкурса и оценивающие рецептивные, когнитивно-аналитические, прагматические умения участников, навыки чтения, продуктивные и языковые лексические навыки, знаниевый компонент социокультурной компетенции, владение базовой лингвистической терминологией. Для определения уровня сформированности продуктивных навыков письма были применены в том числе некоторые

критерии, включенные в шкалу оценки задания С2 на ЕГЭ по ИЯ. Следует, однако, отметить, что несмотря на наличие сходства, которое облегчало абитуриентам понимание задания, подход к оцениванию был иным, поскольку тематика эссе отражала педагогическую направленность вуза.

В 2025 г. участникам заключительного тура Герценовской олимпиады по французскому языку была предложена олимпиадная работа, состоящая из 5 конкурсов (35 заданий смешанного типа, 1 эссе), оцениваемых равным количеством баллов (20 баллов / конкурс) и на выполнение которых отводилось 120 мин. Анализ результатов, полученных финалистами, позволил составить их социально-демографический и речевой портрет, оценить степень их готовности к обучению в языковом педагогическом вузе, степень посильности предложенных им заданий и эффективность обновленной модели олимпиады в целом.

К заключительному туру Герценовской олимпиады по ФЯ в 2025 г. было допущено 46 конкурсантов на основе рейтинга суммы баллов, полученных за отборочный тур (при условии успешного выполнения заданий не менее чем на 75%) и допускаемого регламентом РСОШ процентного соотношения участников финального и отборочного туров (не более 45%). В заключительном туре приняли участие 21 человек (из них 8 чел. – г. Санкт-Петербург, 3 чел. – г. Н. Новгород, по 1 чел. – гг. Воронеж, Казань, Москва, Новосибирск, Самара, Тюмень, Феодосия, Хабаровск, Ярославль) (Табл.1). Невысокая явка (46% от числа допущенных до финального тура) объясняется единственной площадкой проведения олимпиады в г. Санкт-Петербурге при обширной географии участников, планированием части конкурсантов ограничиться участием в дистанционном туре. По возрастному показателю большинство финалистов соответствовало целевой аудитории олимпиады и предлагаемому уровню сложности заданий (62% – 11 класс, 19% – 10 класс, 15% – 9 класс, 4% – 7–8 классы).

Таблица 1.

Численность участников Герценовской олимпиады по французскому языку 2025 г.

Table 1.

Number of participants in Herzen University French Language Olympiad in 2025

Отборочный дистанционный тур			Заключительный очный тур		
Тест 1	Тест 2	Тест 3	Допуск	Явка	Дипломанты
102 чел.	61 чел.	46 чел.	46 чел.	21 чел.	6 чел.

В целом финалисты олимпиады успешно справились с предложенными заданиями (65%). Максимального результата не добился ни один конкурсант, однако четверть участников (24%), получив высокие баллы в диапазоне 80-82 из 100 возможных, стали дипломантами Герценовской олимпиады, что дало им право поступления в вуз на особых

условиях. Треть участников (29%), показав средний результат в диапазоне 70-79 баллов, смогли добавить дополнительные баллы к результату профильного ЕГЭ при поступлении в Герценовский университет. Почти половина участников очного тура (47,6%) получили баллы в диапазоне 41-69 и опыт участия в «перечневой» олимпиаде (Рис. 1).

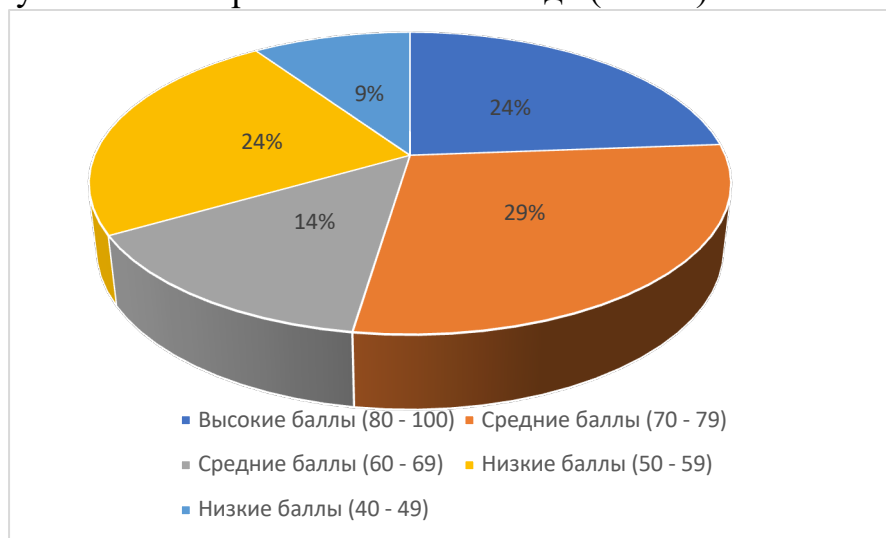


Рис. 1. Результаты заключительного тура Герценовской олимпиады по французскому языку 2025 г.

Fig. 1. Final round results of Herzen University French Language Olympiad in 2025.

При более пристальном рассмотрении результатов очного тура Герценовской олимпиады 2025 г., видно, что только половина финалистов справилась с конкурсами понимания письменного текста (55%) и знания грамматики (50%), при этом максимальный балл не был зафиксирован ни в одном из них (Рис. 2). Трудности, связанные с определением жанра прочитанного текста, выбором контекстных синонимов или заданной грамматической формы, указывают не только на низкий уровень начитанности конкурсантов, представителей т. н. «цифрового» поколения, но и на недостаточность развития у них контекстуальной языковой догадки, ограниченный словарный запас, низкий уровень владения грамматической терминологией на ФЯ. Затруднения в конкурсе на знание грамматики у 95% участников вызвали вопросы, связанные со способами передачи чужой речи (косвенная речь), являющиеся компонентом содержания школьной программы (ФГОС СОО) и представленные в кодификаторе ЕГЭ (раздел 2, часть «Грамматическая сторона речи»)²², что указывает на наличие лакун в базовом иноязычном образовании конкурсантов.

²² Кодификатор ЕГЭ 2025 г. Французский язык, 11 класс // ФГБНУ «ФИПИ» [Электронный ресурс] URL:

Анализ результатов конкурса на знание лексики и страноведения также подтверждает сделанные выводы. Так примерно половина конкурсантов допустила ошибки, связанные с употреблением предлогов или выбором лексической единицы, что указывает на недостаточный уровень сформированности у них социокультурной и компенсаторной компетенции и некоторую узость культурного кругозора в дополнение к вышеуказанным слабым сторонам будущих студентов.

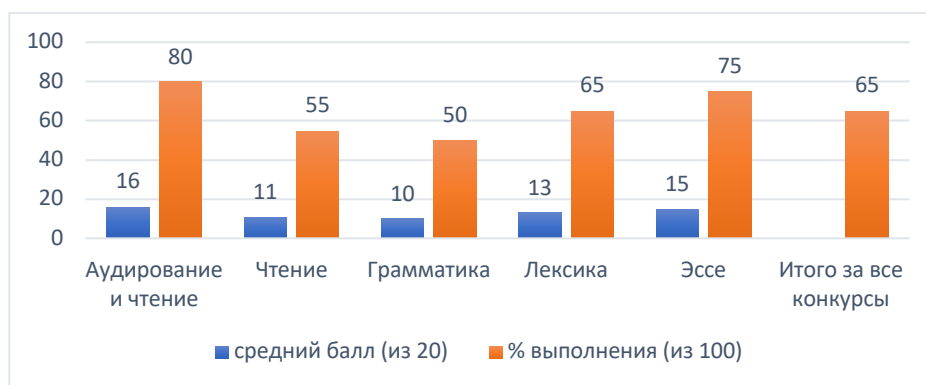


Рис. 2. Результаты отдельных конкурсов заключительного тура Герценовской олимпиады по французскому языку 2025 г.

Fig. 2. Individual competition results of the final round of Herzen University French Language Olympiad in 2025.

Интегрированный конкурс понимания устной и письменной речи вызвал меньше затруднений у финалистов, что подтверждается средним баллом за задание (16/20). Нам представляется, что это связано как с тематикой предложенных текстов для аудирования и чтения, относящейся к базовым знаниям о культурном наследии Франции, включенным в школьную программу и проверяемым на ЕГЭ (кодификатор ЕГЭ, раздел 2, часть «Социокультурные знания и умения»), так и достаточно высоким уровнем подготовки финалистов к восприятию звучащей иноязычной речи, что обусловлено развитием интернет-технологий и расширением возможностей совершенствовать свои рецептивные навыки. Тем не менее, вопрос на установление источника информации (аудиозапись и/или текст) вызвал затруднения у 38% участников, что свидетельствует о недостаточной сформированности умения синтезировать информацию, представленную на разных носителях. Аналитико-синтетическая способность является необходимым инструментом личности как в познавательной, так и в творческой деятельности, ее формирование в школе и дальнейшее развитие крайне важно для будущих студентов.

В конкурсе письменной речи 2 участника получили наивысший балл за эссе (20/20), продемонстрировав не только умение логично, грамотно и аргументированно выстраивать письменное высказывание, но, раскрыв тему эссе, связанную с ролью учителя в жизни школьника, или выбором ИЯ для изучения в вузе, показали стремление к осознанному выбору будущей профессии, принятие необходимости в личностном самосовершенствовании, осознание роли ИЯ для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Выводы. Данные, полученные в ходе анализа результатов заключительного тура Герценовской олимпиады по ФЯ 2025 г., выявили не только недостаточную степень сформированности отдельных компетенций (общекультурной, социокультурной, компенсаторной) участников, но и лакуны в их языковой подготовке, относящиеся к содержанию основной образовательной программы по ИЯ (раздел грамматики). Вместе с тем доступное учебно-методическое и информационное обеспечение олимпиады (материалы прошлых лет, методические рекомендации для самоподготовки, требования к уровню владения ИЯ, график туров) может помочь будущим участникам провести (само)диагностику и коррекцию уровня иноязычной подготовки. Таким образом, вузовская предметная олимпиада может стать связующим, интегрирующим звеном в процессе создания единого образовательного пространства «школа – языковой вуз», задавая участникам – будущим студентам ориентиры (качественные, целевые, методические, оценочные) в иноязычной подготовке, восполняя пробелы предшествующей ступени образования и/или предоставляя возможность углубить знания по предмету, познакомиться с университетской средой, способствуя профессиональному самоопределению и повышению мотивации к непрерывному обучению.

Модель Герценовской олимпиады по ФЯ постоянно обновляется, находится в поиске оптимального соотношения формы и содержания с учетом профильной направленности обучения в языковом педагогическом вузе, «поколенческих» особенностей участников и статуса олимпиады. Под воздействием геополитической ситуации в модели Герценовской олимпиады 2025 г. акцент был сделан на лингвистический компонент содержания ((социо)лингвистические знания, художественные тексты). В дальнейшей перспективе представляется целесообразным найти в модели олимпиады баланс между лингвистическим и педагогическим, знаниевым и деятельностным компонентами за счет большей диверсификации тематики и жанров предлагаемых текстов в различных конкурсах, форматах заданий, что позволит Герценовской олимпиаде позиционировать себя как действенный инструмент отбора мотивированных абитуриентов для поступления в вуз на педагогическое и лингвистическое направления подготовки бакалавриата.

Описанный опыт моделирования финального тура Герценовской олимпиады по ФЯ может быть использован другими вузами для создания собственных предметных олимпиад по ИЯ.

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 64-ВГ). The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 64-VG).

The research was supported by an internal grant from the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 64-VG).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гулов А.П. Олимпиадное движение как альтернативный способ поступления в высшие учебные заведения по лингвистическому направлению // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. № 2. С. 119-124. – DOI: 10.34216/2073-1426-2023-29-2-119-124. – EDN XHNLDA.

2. Алешковский И.А., Гаспарисвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Стартовые позиции абитуриентов вузов и особенности их дальнейшего обучения: социологический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2022. Т. 22. № 3. С. 557-571. – DOI: 10.22363/2313-2272-2022-22-3-557-571. – EDN MNAOGY.

3. Горбунова Е.В., Маюкова Е.В., Овакимян Е.В., Павлюк Д.М. Трудности интеграции как причина отсева студентов – победителей олимпиад // Вопросы образования. 2024. № 4. С. 33-60. – DOI: 10.17323/vo-2024-17714. – EDN SUTYNS.

4. Майорова Н.С., Щербинина О.С. Школьное олимпиадное движение: история, теория и практика // Социально-политические исследования. 2024. № 4(25). С. 175-188. – DOI: 10.20323/2658-428X-2024-4-25-175. – EDN ZKGPYB.

5. Махмурян К.С. Олимпиады как инструмент развития иноязычного образования школьников // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 47-56. – ISSN: 0130-6073– EDN PIDVKN.

6. Касаткин П.И., Гулов А.П. Состязательная компетенция как фактор личностного развития обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1(110). С. 217-221. – DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-217-222. – EDN GAITNK.

7. Бубнова Г.И. Всероссийская олимпиада школьников по французскому языку: конкурс понимания письменных текстов // Иностранные языки в школе. 2010. № 1. С. 68-76. – ISSN: 0130-6073– EDN KZBDEV.

8. Алексеевнина А.К., Буслова Н.С. Предметные олимпиады: от подготовки до участия : уч. пособие ; Тюменский государственный университет. – Казань : "Бук", 2020. – 104 с. – ISBN: 978-5-00118-627-4. – EDN DFAOMP.

9. Фролова И.В. Олимпиады школьников в непрерывном иноязычном образовании // Научное мнение. 2016. № 8-9. С. 134-137. – ISSN: 2222-4378– EDN WFJQWP.

10. Глухова Ю.Н. К вопросу об инструментах тестирования уровня владения иностранным языком в цифровую эпоху (на примере французского языка) // Иностранные языки в школе. 2021. № 4. С. 37-41. – ISSN: 0130-6073– EDN KEMWVD.

11. Иванова Е.А. Преемственность в обучении иностранным языкам в техническом вузе в свете оценки его качества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013. № 4. С. 106-111. – ISSN: 2313-2264– ISSN: 2408-8889– EDN REVWZP.

12. **Борзова Е.В.** Потенциал иноязычного образования в вузе для становления универсальных компетенций // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 16-23. – DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.22.3. – EDN UQHWFE.

13. **Гулов А.П.** Предметные олимпиады по иностранным языкам: методические рекомендации к отбору содержания заданий // Образовательное пространство в информационную эпоху : Сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 06–07 июня 2023 г. – М.: Институт стратегии развития образования, 2023. – С. 422-428. – ISBN: 978-5-605-05557-0 – EDN YNSEGA.

14. **Гулов А.П.** Унификация подходов к проведению и организации всероссийской олимпиады школьников // Kant. 2023. № 2(47). С. 283-291. – DOI: 10.24923/2222-243X.2023-47.51. – EDN OURTEK.

15. **Хуторской А.В.** К 20-летию Эйдоса: основные инновации научной школы // Вестник Института образования человека. 2018. № 2. С. 1.-24.– [Электронный ресурс]. URL: <http://eidosinstitute.ru/journal/2018/200> (дата обращения 18.08.2025). –EDN: YNKFB.

16. **Алексеева И.В., Гузь М.Н., Иванова Н.В., Немцева К.И., Николаева Н.В., Перевёрткина М.С., Пирогова В.И., Савельева И.Ф., Смолоногина Е.А., Тишко М.Н., Фролова И.В., Шегай Н.А., Шпилюк Е.М.** Тренинг по подготовке к Герценовской олимпиаде школьников по иностранным языкам : уч.-метод. пособие / ред. Фролова И.В. – СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2024. – 96 с. – ISBN: 978-5-8064-3562-1. – EDN FKNCGM.

17. **Фролова И.В.** Психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку студентов поколения Z // Научное мнение. 2025. № 1-2. С. 86-90. – DOI: 10.25807/22224378_2025_1-2_86 – EDN VSZRVK.

18. **Глухова Ю.Н.** К вопросу о международной эквивалентности оценочных средств в рамках дисциплины «иностраный язык» // Тестология. 2019. № 1(13). С. 18-21. – ISSN: 2687-0150 – EDN GNRQW.

REFERENCES

1. **Gulov A.P.** Olimpiadnoye dvizheniye kak alternativnyy sposob postupleniya v vysshiye uchebnyye zavedeniya po lingvisticheskomu napravleniyu // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2023. T. 29. № 2. S. 119-124. – DOI: 10.34216/2073-1426-2023-29-2-119-124. – EDN XHLIDA.

2. **Aleshkovskiy I.A., Gasparishvili A.T., Krukhmaleva O.V., Narbut N.P., Savina N.Ye.** Startovyye pozitsii abiturientov vuzov i osobennosti ikh dalneyshego obucheniya: sotsiologicheskii analiz // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya. 2022. T. 22. № 3. S. 557-571. – DOI: 10.22363/2313-2272-2022-22-3-557-571. – EDN MNAOGY.

3. **Gorbunova E.V., Mayukova E.V., Ovakimyan E.V., Pavliuk D.M. (2024)** Why School Olympiad Winners Are Excluded from Highly Selective Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No 4. Pp. 33–60. – DOI: 10.17323/vo-2024-17714. – EDN SUTYNS

4. **Mayorova N.S., Shcherbinina O.S.** School olympiad movement: history, theory and practice. *Social and political researches*. 2024. No 4(25). Pp.175-188. – DOI: 10.20323/2658-428X-2024-4-25-175. – EDN ZKGPYB.

5. **Mahmuryan K.S.** Olimpiady kak instrument razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya shkolnikov // Inostrannyye yazyki v shkole. 2012. № 10. S. 47-56. – ISSN: 0130-6073 – EDN PIDVKH.

6. **Kasatkin P.I., Gulov A.P.** Sostyazatel'naya kompetentsiya kak faktor lichnostnogo razvitiya obuchayushchikhsya // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2025. № 1(110). S. 217-221. – DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-217-222. – EDN GAITNK.

7. **Bubnova G.I.** Vserossiyskaya olimpiada shkolnikov po frantsuzskomu yazyku: konkurs ponimaniya pismennykh tekstov // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2010. № 1. S. 68-76. –ISSN: 0130-6073– EDN KZBDEV.

8. **Alekseevnina A.K., Buslova N.S.** Predmetnyye olimpiady: ot podgotovki do uchastiya : uch. posobiye ; Tyumenskiy gosudarstvennyy universitet. – Kazan : "Buk", 2020. – 104 s. – ISBN: 978-5-00118-627-4. – EDN DFAOMP.

9. **Frolova I.V.** Olimpiady shkolnikov v nepreryvnom inoyazychnom obrazovanii // *Nauchnoye mneniye*. 2016. № 8-9. S. 134-137. –ISSN: 2222-4378– EDN WFJQWP.

10. **Gluhova Yu.N.** K voprosu ob instrumentakh testirovaniya urovnya vladeniya inostrannym yazykom v tsifrovuyu epokhu (na primere frantsuzskogo yazyka) // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2021. № 4.S. 37-41. –ISSN: 0130-6073– EDN KEMWVD.

11. **Ivanova Ye.A.** Preyemstvennost v obuchenii inostrannym yazykam v tekhnicheskom vuze v svete otsenki yego kachestva // *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya. 2013. № 4. S. 106-111. –ISSN: 2313-2264eISSN: 2408-8889– EDN REVWZP.

12. **Borzova E.V.** The potential of foreign language university education for the development of universal competences. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 16–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.3 (rus)

13. **Gulov A.P.** Predmetnyye olimpiady po inostrannym yazykam: metodicheskiye rekomendatsii k izboru sodержaniya zadaniy // *Obrazovatelnoye prostranstvo v informatsionnuyu epokhu : Sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 06–07 iyunya 2023 g.* – M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya, 2023. – S. 422-428. –ISBN: 978-5-605-05557-0– EDN YNSEGA.

14. **Gulov A.P.** Unifikatsiya podkhodov k provedeniyu i organizatsii vserossiyskoy olimpiady shkolnikov // *Kant*. 2023. № 2(47). S. 283-291. – DOI: 10.24923/2222-243X.2023-47.51. – EDN OURTEK.

15. **Khutorskoy A.V.** K 20-letiyu Eydosa: osnovnyye innovatsii nauchnoy shkoly // *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2018. № 2. S. 1.-24.– [Elektronnyy resurs]. URL: <http://eidosinstitute.ru/journal/2018/200> (data obrashcheniya 18.08.2025). –EDN: YNKFJB.

16. **Alekseeva I.V., Guz' M.N., Ivanova N.V. et al.** Trening po podgotovke k Gercenovskoy olimpiady shkol'nikov po inostrannym yazykam Training in preparation for the Herzen Olympiad for schoolchildren in foreign languages. St. Petersburg: Herzen Univ. Publ. 2024. 95 p. ISBN 978-5-8064-3562-1. EDN: FKNCGM

17. **Frolova I.V.** Psikhologo-pedagogicheskiye osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov pokoleniya Z // *Nauchnoye mneniye*. 2025. № 1-2. S. 86-90. – DOI: 10.25807/22224378_2025_1-2_86– EDN VSZRVK.

18. **Gluhova Yu.N.** K voprosu o mezhdunarodnoy ekvivalentnosti otsenochnykh sredstv v ramkakh distsipliny «inostrannyy yazyk» // *Testologiya*. 2019. № 1(13). S. 18-21. – ISSN: 2687-0150– EDN GNRQTW.

Статья поступила в редакцию 21.07.2025. Одобрена 27.08.2025. Принята 29.09.2025.

Received 21.07.2025. Approved 27.08.2025. Accepted 29.09.2025.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

ЦИМЕРМАН Евгения Александровна

кандидат педагогических наук, доцент; Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия,

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ВЫЗОВ НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШАРКО Мария Игоревна

кандидат педагогических наук, доцент; Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, Новокузнецк, Россия,

АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ ПРИЁМОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИИ

ФИЛОНОВА Анна Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент; Московский политехнический университет, Москва, Россия,

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

IN THE NEXT ISSUE

TSIMERMAN Evgenia A.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia.

IMPLEMENTATION OF CHALLENGE-BASED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

SHARKO Mariia I.

Kuzbass Institute of the FPS of Russia, Novokuznetsk, Russia.

ALGORITHM OF DEVELOPING TECHNIQUES FOR STUDENTS' EMOTIONAL INCLUSION IN CLASSROOM ACTIVITIES

FILONOVA Anna S.

Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia.

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL MEDIA SAFETY ASPECTS OF UNIVERSITY STUDENTS

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 зарегистрирован 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 межкузыковая 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.jpg или.tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.

- **название статьи** (до 12 слов, включая предлоги) на русском и английском языках нежелательно использовать аббревиатуру и формулы;

- **аннотация /Abstract** (на русском/английском языке): не менее **200-250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от нее в отечественных и зарубежных базах данных.

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

- **ключевые слова/ Keywords** (на русском/английском языке). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются запятыми;

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

- **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

В тексте буква «ё» употребляется только в фамилиях и географических названиях.

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском.

Текст размещается без переносов.

- **список источников** на русском языке/кириллице/на языке первоисточника должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5–2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и

правила составления». Принято указывать наименование цитируемого источника на языке оригинала.

Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка источников. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же».

– **References.** Статьи, написанные на русском языке/на кириллице, помимо списка источников, на русском языке/на кириллице/на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список источников – **References.** Русскоязычные источники, а также источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации.

Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. При загрузке статьи через Электронную редакцию транслитерация производится автоматически.

Статьи без пристатейных списков источников к рассмотрению не принимаются

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи. В данные списки включаются только источники, использованные при подготовке статьи.

Самоцитирование: ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких ссылок в общем списке источников не должно быть более 5%.

Список источников – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно не менее 20% – на зарубежные источники по проблематике статьи, индексированные в зарубежных базах данных (Scopus, Web of Science и др.). Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из других рецензируемых журналов. Желателен анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме, опубликованной за последние десять лет.

Благодарности (Acknowledgements): В научной традиции принято выражать признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде, чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов, стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

ВАЖНО:

**во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните
требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями условия!
Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.**

РАССМОТРЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ

Предоставление всех материалов осуществляется посредством загрузки файлов в электронном виде и заполнения специальных полей на сайте Электронной редакции (<https://journals.spbstu.ru>), в которой автору необходимо зарегистрироваться.

Обращаем особое внимание на важность подачи статьи отдельным файлом, содержащим только текст статьи.

После регистрации в системе **Электронной редакции** автоматически формируется персональный профиль автора, через который необходимо загрузить статью в меню «Мои статьи». Все взаимодействие с редактором и рецензентами происходит через Электронную редакцию в поле «Обсуждение».

В случае соответствия статьи всем требованиям, редактор назначает одного или более научных рецензентов. Рецензирование в журнале «одностороннее слепое», то есть автору неизвестна личность рецензента, а рецензент знает, кто автор.

Рецензирование осуществляют как члены редколлегии, так и приглашенные рецензенты.

В случае получения отрицательной рецензии редактор может назначить дополнительного рецензента. Второй рецензент назначается и при неоднозначно определяемой тематике статьи (междисциплинарном исследовании).

При получении отрицательной рецензии на статью от двух рецензентов дальнейшее ее рассмотрение прекращается.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи; в случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Помимо статьи автору необходимо предоставить сопроводительные документы к ней: **Экспертное заключение** о возможности опубликования материалов в открытой печати и подписанный **Лицензионный договор**. Оформление обоих документов осуществляется **после принятия статьи к опубликованию**

В случае принятия статьи к опубликованию с автором заключается Лицензионный договор.

Каждому автору бесплатно предоставляется один авторский экземпляр журнала с его опубликованной статьей.

Адрес редакции:

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

тел. 8 (812) 297-71-43; e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Научное издание
Журнал

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Том 14. № 3. 2025

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

Адрес издателя и учредителя:
195251, г. Санкт-Петербург, вн. тер. г. муниципальный округ Академическое, ул. Политехническая, д.29 литера Б

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,
Манцеровая Ирина Викторовна, Одинокая Мария Александровна.*

Тел. редакции: 8 (812) 297-71-43.
Электронный адрес редакции: **voprosy_metodiki@spbstu.ru**

Дизайн обложки: *Румянцева Е. П., Борщевский А.А.*
Компьютерная верстка: *Одинокая М. А.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.
Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005–93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература.

Подписано в печать 30.09.2025. Дата выхода в свет 28.11.2025.
Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 16,04 Тираж 500 Заказ № 5038

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.