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 15. № 3. 2026

ПОЛИТЕХ-ПРЕСС
Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург
2026

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как непериодическое 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. Калашникова; Ижевск, Россия);*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья.

Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083.

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, 2026

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 15. No 3. 2026

POLYTECH-PRESS
Peter the Great
St.Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2026

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);*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

The journal is circulated 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 Б

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, 2026.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Брунцов А.С., Резер Т. М.
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 8

Воронцова Е.В., Шимичев А.С.
ПРОМПТ-КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОДУКТИВНО-КРЕАТИВНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ 20

Сотова В.А., Чичерина Н.В.
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ 37

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Архипова И.В.
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ТАКСИСУ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 50

Щербакова И. О., Стринюк С.А.
ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МОРСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 59

ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

Дашкина А.И., Кузнецов А.А., Попова Н.В.
АКТИВИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В МАЛЫХ ГРУППАХ В ФОРМАТЕ РЕВЕРСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 78

Шудегова Д.В., Алмазова Н.И.
ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА 98

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Терешкина О. В.
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ IT-НАПРАВЛЕНИЙ СОСТАВЛЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОСТМОРТЕМ-ОТЧЕТОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 113

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Bruntsov Andrey S., Rezer Tatyana M.
THEORETICAL SUBSTANTIATION OF MODEL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE-LEGAL COMPETENCE OF LAW STUDENTS 8

Vorontsova Evgenia V., Shimichev Alexey S.
PROMPT CULTURE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS ELEMENT OF PRODUCTIVE-CREATIVE METHODOLOGICAL TRAINING 20

Sotova Varvara A., Chicherina Natalia V.
COMPARATIVE ANALYSIS OF SUPRA-PROFESSIONAL COMPETENCE MODELS 37

LINGUO-DIDACTIC FORUM

Arkhipova Irina V.
FUNCTIONAL-SEMANTIC MODEL OF TEACHING TAXIS IN FOREIGN LANGUAGE COURSE 50

Shcherbakova Irina O., Strinyuk Svetlana A.
INTEGRATIVE MODEL OF MARITIME ENGLISH TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT 59

HIGHER EDUCATION PRACTICE

Dashkina Alexandra I., Kuznetsov Artemiy A., Popova Nina V.
ACTIVATION OF GRAMMAR MATERIAL IN SMALL GROUPS IN FLIPPED CLASSROOM FOREIGN LANGUAGE TEACHING 78

Shudegova Daria V., Almazova Nadezhda I.
TEACHING ENGLISH-LANGUAGE ANALYTICAL READING TO STUDENTS IN NON-LINGUISTIC DEGREE PROGRAMMES USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE 98

SCIENTIFIC DEBUT

Tereshkina Olga V.
TEACHING IT STUDENTS TO WRITE POST-MORTEM REPORTS IN ENGLISH THROUGH PROJECT-BASED LEARNING 113

ISSN 2227-8591 Вопросы методики преподавания в вуз. Том 15. № 3. 2026

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование

Теория и методика профессионального образования

Theory and methodology of professional education

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Научная статья
УДК 378.14
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.01

А. С. Брунцов, Т. М. Резер

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ



БРУНЦОВ Андрей Сергеевич – аспирант; Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; Мира, 19, Екатеринбург, 620002, Россия. SPIN-код РИНЦ: 7544-6416. ab@avtor-law.ru
BRUNTSOV Andrey S. – Ural Federal University; 19, Mira, Ekaterinburg, 620002, Russia. ab@avtor-law.ru



РЕЗЕР Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор; Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; Мира, 19, Екатеринбург, 620002, Россия. SPIN-код РИНЦ: 3606-7090; ORCID: 0000-0002-4793-9918. t.m.rezer@urfu.ru
REZER Tatyana M. – Ural Federal University; 19, Mira, Ekaterinburg, 620002, Russia. ORCID: 0000-0002-4793-9918. t.m.rezer@urfu.ru

Аннотация. Цель исследования – теоретически обосновать модель формирования коммуникативно-правовой компетентности студентов юридических специальностей и определить педагогические условия ее реализации. Использованы методы теоретического анализа, сравнительно-сопоставительного анализа и педагогического моделирования. В результате уточнено содержание коммуникативно-правовой компетентности как интегративного профессионально-личностного качества будущего юриста и выделены четыре ее компонента: когнитивный, операционально-деятельностный, ценностно-мотивационный и рефлексивно-оценочный. Разработана модель, включающая шесть взаимосвязанных блоков: целевой, методологический, содержательный, процессуально-технологический, диагностический и результативный. Систематизированы пять педагогических условий формирования данной компетентности: междисциплинарная интеграция, включение студентов в квазипрофессиональную деятельность, применение активных и интерактивных методов, создание рефлексивно-оценочной среды и учет цифровой трансформации юридической профессии. Полученные результаты формируют теоретическую основу для последующей эмпирической апробации модели.

Ключевые слова: ЮРИДИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, КОММУНИКАТИВНО-ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ, ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ, КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД, ЮРИДИЧЕСКАЯ КЛИНИКА, ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Для цитирования: Брунцов А.С., Резер Т.М. Теоретическое обоснование модели и педагогических условий формирования коммуникативно-правовой компетентности студентов юридических специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 3. С. 8–19. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.01

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, 2026.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование

Research article
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.01

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF MODEL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE-LEGAL COMPETENCE OF LAW STUDENTS

Abstract. The study aims to theoretically substantiate a model for developing communicative-legal competence among law students and to identify the pedagogical conditions for its implementation. The research employs theoretical analysis, comparative analysis and pedagogical modelling. The study clarifies the content of communicative-legal competence as an integrative professional and personal quality of a future lawyer and identifies four components: cognitive, operational-activity, value-motivational, and reflective-evaluative. A model consisting of six interconnected blocks is developed: target, methodological, content, process-technological, diagnostic, and result-oriented. Five pedagogical conditions are systematised: interdisciplinary integration, students' involvement in quasi-professional activities, the use of active and interactive teaching methods, the creation of a reflective-evaluative educational environment, and consideration of the digital transformation of the legal profession. The results provide a theoretical basis for subsequent empirical validation of the proposed model.

Keywords: LEGAL EDUCATION, COMMUNICATIVE-LEGAL COMPETENCE, PEDAGOGICAL MODELLING, PRACTICE-ORIENTED LEARNING, COMPETENCE-BASED APPROACH, LEGAL CLINIC, DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

For citation: Bruntsov A.S., Rezer T.M. Theoretical substantiation of model and pedagogical conditions for developing communicative-legal competence of law students. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 3. P. 8–19. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.01

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, 2026.

Введение. Современное юридическое образование развивается в условиях возрастания требований к качеству профессиональной подготовки выпускника, способного не только воспроизводить нормативный материал, но и эффективно действовать в пространстве правовой коммуникации: аргументированно представлять правовую позицию, участвовать в переговорах, консультировании, судебных и внесудебных процедурах [1]. Действующий федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 40.03.01 «Юриспруденция» ориентирует образовательные организации на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций, непосредственно связанных с деловой коммуникацией, юридической аргументацией, использованием профессиональной лексики и соблюдением этических норм[2].

[1] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
[2] Приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 № 1011 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция».

Значимость коммуникативной составляющей профессиональной подготовки юриста подтверждается и зарубежными исследованиями: реформы юридического образования в ведущих странах мира все более ориентированы на формирование практических навыков профессионального взаимодействия наряду с теоретической подготовкой [1, 2]. Сопоставление национальных моделей показывает, что, несмотря на различия институциональных траекторий – клиническое образование в США, система рефендариата в Германии, проблемно-ориентированное обучение в Финляндии, – общим вектором развития выступает переход от репродуктивного освоения правовых знаний к формированию рефлексирующего практика, обладающего профессиональной компетентностью и этической ответственностью [2].

Актуальность темы обусловлена также тем, что традиционная знаниево-ориентированная модель обучения юристов не в полной мере обеспечивает развитие у студентов способности к продуктивному профессиональному взаимодействию в типичных и нетипичных правовых ситуациях [3, 4]. Анализ педагогической литературы показывает, что исследователи признают значимость коммуникативной составляющей в подготовке юриста и связывают ее с владением нормами литературного языка, профессионально ориентированной речью, знанием особенностей официально-делового и научного стилей [5]. Вместе с тем коммуникативная компетентность юриста рассматривается преимущественно как лингводидактическая категория, формируемая в рамках дисциплин речевого цикла [4, 5], тогда как ее правовая составляющая – способность облекать профессиональное содержание в юридически корректную и убедительную форму – изучена в меньшей степени. Целостная модель формирования именно коммуникативно-правовой компетентности студентов юридических специальностей, объединяющая лингвистический, правовой и деятельностный аспекты подготовки в единую педагогическую конструкцию, разработана недостаточно.

В связи с этим возникает необходимость теоретического обоснования такой модели, которая связывала бы требования государственной образовательной политики, специфику профессиональной юридической деятельности, современные педагогические подходы и условия практико-ориентированной подготовки [1]. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании модели и педагогических условий формирования коммуникативно-правовой компетентности студентов юридических специальностей.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование

Методологические основания.

Методологическую основу исследования составили компетентностный, деятельностный, контекстный и личностно-ориентированный подходы, позволяющие рассматривать подготовку будущего юриста как процесс формирования интегративного профессионально-личностного качества, проявляющегося в реальном и моделируемом правовом взаимодействии [6]. Компетентностный подход задает результативную рамку исследования и опирается на понимание компетенции как содержательного обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов и смыслообразующих положений, которое проявляется в способности решать профессиональные задачи [7]. Деятельностный подход раскрывает механизмы включения студента в профессионально значимую активность, а контекстный подход, развитый в отечественной педагогике высшей школы, обеспечивает приближение образовательного процесса к содержанию и формам будущей юридической практики [8].

В качестве методов использованы теоретический анализ научной литературы и нормативно-правовых документов, сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных педагогических моделей, а также метод педагогического моделирования. Выбор метода моделирования обусловлен тем, что он позволяет представить исследуемый процесс как упорядоченную систему взаимосвязанных блоков, компонентов, функций и педагогических условий, обеспечивающих достижение планируемого результата.

С учетом анализа научных источников коммуникативно-правовая компетентность студентов юридических специальностей понимается как интегративное профессионально-личностное качество, включающее систему правовых знаний, коммуникативных и аргументационных умений, профессионально-речевых навыков, ценностно-этических установок и рефлексивных механизмов, обеспечивающих эффективное осуществление правовой коммуникации в учебно-профессиональных и реальных профессиональных ситуациях [4, 5]. Подобное понимание соотносится с трактовкой коммуникативной готовности юриста как интегративного динамического образования, требующего определенного уровня сформированности мотивационно-ценностных, познавательных, деятельностных и эмоционально-волевых качеств личности [9], и дополняет ее правовым (нормативным, аргументационным и этико-деонтологическим) измерением, специфичным именно для юридической профессии. В структуре коммуникативно-правовой компетентности целесообразно выделять когнитивный, операционально-деятельностный, ценностно-мотивационный и рефлексивно-оценочный компоненты [9; 10].

Модель формирования коммуникативно-правовой компетентности.

Разработанная модель формирования коммуникативно-правовой компетентности студентов юридических специальностей основывается на понимании образовательного процесса как специально организованной системы, ориентированной на поэтапное развитие способности будущего юриста к профессиональному правовому общению. Модель включает шесть взаимосвязанных блоков: целевой, методологический, содержательный, процессуально-технологический, диагностический и результативный.

Целевой блок отражает социальный и профессиональный заказ на подготовку юриста, владеющего правовой аргументацией, юридическим письмом, переговорами, публичной речью, профессиональной этикой и цифровыми форматами правовой коммуникации. Целью модели является формирование коммуникативно-правовой компетентности студентов юридических специальностей как устойчивого интегративного качества, обеспечивающего успешность правоприменительной, консультативной, переговорной и судебной деятельности.

Методологический блок включает принципы профессиональной направленности, междисциплинарной интеграции, проблемности, практико-ориентированности, диалогичности, рефлексивности и вариативности образовательных технологий. Реализация этих принципов позволяет объединить предметное содержание юридических дисциплин с развитием коммуникативных, аргументационных и этических характеристик профессионального поведения будущего юриста [1].

Содержательный блок охватывает совокупность знаний, умений, опыта деятельности и ценностных установок, образующих структуру коммуникативно-правовой компетентности. Когнитивный компонент связан со знанием законодательства, юридической терминологии, логики правовой аргументации и норм профессиональной этики; операционально-деятельностный – с умениями анализировать правовые ситуации, строить доказательную позицию, вести переговоры, участвовать в дискуссии, составлять юридические документы; ценностно-мотивационный – с ответственностью, уважением к собеседнику, ориентацией на законность и справедливость; рефлексивно-оценочный – со способностью к самоанализу и коррекции собственной коммуникативной стратегии [10].

Процессуально-технологический блок определяет этапы, формы и методы реализации модели. В качестве основных средств выступают кейс-технологии, деловые и ролевые игры, анализ правовых ситуаций, моделирование судебных заседаний и переговоров, проектная деятельность, юридическая клиника, подготовка процессуальных документов, дебаты, публичные выступления, а также цифровые форматы

взаимодействия. Особое место среди них занимает юридическая клиника как форма интерактивного, практико-ориентированного обучения, позволяющая студенту воспринимать право не как набор теоретических знаний, а как «живое», динамично изменяющееся явление, и одновременно формирующая умения взаимодействовать с участниками правовых отношений [11]. Сопоставимую дидактическую функцию выполняет moot court (модельный судебный процесс) – форма симуляционного обучения, в ходе которой студенты осваивают навыки публичной аргументации не путем изучения теории, а посредством их непосредственного исполнения перед экспертной аудиторией [12, 13]. Зарубежный опыт клинического юридического образования, в том числе сравнительный анализ его реализации в университетах разных стран, показывает, что устойчивость и результативность подобных форм обучения определяется не только наличием соответствующей инфраструктуры, но и созданием специфической образовательной среды, обеспечивающей системную методическую поддержку студентов и согласованность целей клинической практики с общими образовательными результатами программы [14]. Совокупность данных технологий создает условия для перехода от усвоения правовых знаний к их применению в профессионально-коммуникативной деятельности.

Диагностический блок ориентирован на оценку степени сформированности коммуникативно-правовой компетентности по когнитивному, деятельностно-коммуникативному, ценностно-этическому и рефлексивному критериям. Показателями выступают полнота правовых и коммуникативных знаний, качество устной и письменной юридической речи, логичность аргументации, умение работать с контраргументами, соблюдение профессиональной этики, готовность к самооценке и самокоррекции [1, 10]. Уровни сформированности могут быть определены как низкий, средний и высокий либо как репродуктивный, продуктивный и творческий.

Результативный блок фиксирует ожидаемый итог реализации модели – сформированную коммуникативно-правовую компетентность студента юридической специальности, проявляющуюся в способности эффективно взаимодействовать в правовой сфере, выбирать адекватную коммуникативную стратегию, точно использовать юридическую лексику, аргументированно отстаивать позицию и соблюдать этические стандарты профессии, что представлено на рисунке 1.

Эффективность представленной модели обеспечивается совокупностью педагогических условий, которые следует рассматривать не изолированно, а как взаимосвязанную систему.



Рисунок 1. Модель формирования коммуникативно-правовой компетентности студентов юридических специальностей
Figure 1. A model for developing communicative-legal competence of law students

Первым условием выступает междисциплинарная интеграция содержания юридической, коммуникативной, риторической, психологической и этической подготовки, поскольку коммуникативно-правовая компетентность не формируется в рамках одной учебной дисциплины и требует согласованной работы преподавателей различных кафедр [1, 15]. Опыт включения языковых спецкурсов в учебные планы юридических вузов подтверждает, что обособленное развитие речевых навыков без увязки с правовым содержанием не обеспечивает переноса сформированных умений в профессиональную деятельность; необходима именно интеграция дисциплин речевого и собственно юридического циклов [3].

Вторым условием является системное включение студентов в квазипрофессиональную и практико-ориентированную деятельность, моделирующую реальные ситуации юридической практики [15, 16]. Наиболее результативными формами здесь выступают юридические клиники, moot court, кейс-занятия, переговорные тренинги, анализ конфликтных правовых ситуаций, подготовка правовых заключений и процессуальных документов. Развитие электронных юридических клиник, совмещающих традиционные и инновационные образовательные технологии, рассматривается как одно из направлений повышения доступности и конкурентоспособности практической подготовки будущих юристов [16].

Третье условие связано с использованием активных и интерактивных методов обучения, направленных на развитие правовой аргументации, культуры речи, навыков профессионального взаимодействия и способности принимать решения в условиях неопределенности [11, 17]. Такие методы позволяют студенту перейти от пассивного усвоения материала к позиционной, диалоговой и рефлексивной деятельности, в которой правовые знания начинают функционировать как инструмент профессиональной коммуникации.

Четвертым условием является создание рефлексивно-оценочной образовательной среды, предполагающей применение критериев, показателей и процедур диагностики, адекватных структуре исследуемой компетентности [13]. Для этого целесообразно использовать аналитические рубрики письменных работ, чек-листы устных выступлений, экспертное наблюдение, взаимооценку, портфолио, кейс-задания и практические экзамены в формате симуляции судебного заседания или переговорного процесса [1, 18].

Пятым условием выступает учет цифровой трансформации юридической профессии, которая меняет формы правовой коммуникации и требует подготовки студентов к электронному документообороту, онлайн-консультированию, видеоконференциям, использованию правовых информационных систем и цифровых платформ [19]. Цифровизация юридического образования рассматривается исследователями не как дополнение к традиционной подготовке, а как фактор, требующий пересмотра целей и содержания образовательной деятельности с учетом новых профессиональных компетенций, связанных с работой с большими данными и цифровыми сервисами [19]. Зарубежный опыт внедрения иммерсивных технологий – виртуальной реальности при проведении модельных судебных процессов – демонстрирует дополнительный потенциал цифровизации именно коммуникативно-правовой подготовки, поскольку погружение в симулированную профессиональную среду повышает вовлеченность студентов и качество отработки навыков аргументации [13].

Включение цифрового измерения в модель делает ее соответствующей современным требованиям юридической практики и расширяет содержание коммуникативно-правовой компетентности.

Обсуждение результатов.

Предложенная модель развивает и интегрирует положения, отраженные в ранее выполненных исследованиях по теме коммуникативно-правовой подготовки будущих юристов [4, 5, 9, 11]. В отличие от работ, сосредоточенных преимущественно либо на лингводидактических аспектах профессиональной речи юриста [4, 5], либо на отдельных интерактивных технологиях – юридической клинике или moot court [11, 12], – представленная модель объединяет целевой, содержательный, технологический и диагностический аспекты в единую педагогическую конструкцию, в которой правовая и коммуникативная составляющие подготовки рассматриваются не параллельно, а как взаимообусловленные компоненты единой компетентности.

Сопоставление с зарубежным опытом показывает, что, несмотря на институциональные различия национальных систем юридического образования, общим вектором развития выступает переход от рецептивного освоения правовых знаний к формированию рефлексирующего практика, чему способствуют клинические программы, модельные судебные процессы и проблемно-ориентированное обучение [2]. Это подтверждает обоснованность включения квазипрофессиональной практико-ориентированной деятельности во второе педагогическое условие реализации модели как универсального, кросс-культурно подтвержденного механизма формирования профессиональных компетенций юриста.

Вместе с тем зарубежные исследователи отмечают, что эффективность клинического обучения определяется не только наличием соответствующих форм работы, но и качеством образовательной среды, методической поддержки и согласованности целей отдельных практик с результатами образовательной программы в целом [14]; данное наблюдение согласуется с четвертым педагогическим условием предложенной модели – созданием рефлексивно-оценочной образовательной среды – и указывает на необходимость системного, а не фрагментарного внедрения практико-ориентированных технологий.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятия коммуникативно-правовой компетентности и систематизации ее компонентов, критериев и уровней сформированности. Практическая значимость состоит в том, что модель может использоваться при проектировании образовательных программ юридического профиля, разработке рабочих программ дисциплин, фондов оценочных средств,

методических материалов по кейс-обучению, организации юридических клиник и иных практико-ориентированных форм подготовки [1, 18].

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией модели в образовательном процессе вуза, проверкой результативности каждого педагогического условия, а также разработкой диагностического инструментария для комплексной оценки динамики формирования коммуникативно-правовой компетентности студентов.

Заключение.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование коммуникативно-правовой компетентности студентов юридических специальностей требует целостного педагогического решения, основанного на интеграции требований образовательной политики, специфики юридической профессии и современных педагогических подходов [1]. Разработанная модель отражает логику, содержание и механизмы данного процесса и может рассматриваться как теоретическая основа для совершенствования профессиональной подготовки будущих юристов.

Ключевыми педагогическими условиями реализации модели являются междисциплинарная интеграция, практико-ориентированная организация обучения, использование активных и интерактивных методов, создание рефлексивно-оценочной образовательной среды и учет цифровой трансформации юридической деятельности [11, 19]. Внедрение указанных условий в образовательную практику высшей школы будет способствовать повышению качества подготовки студентов юридических специальностей и развитию их готовности к эффективной профессиональной правовой коммуникации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Хуторской А.В.** Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: "Эйдос"; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с. – ISBN 978-5-904329-43-3

2. **Li Yu., Jiang Y., Zhang H. (2025)** Practical Legal Education as Transformative Learning in China: Advancing SDG 4 and SDG 16. *European Journal of Education*. Vol. 60. No 4. Art. e70272. – DOI: 10.1111/ejed.70272. – EDN CEXEHW.

3. **Осипов М.Ю.** Особенности реализации компетентностного подхода в юридическом образовании по направлению "Юриспруденция" в современной России в связи с принятием нового ФГОС по юриспруденции // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2021. № 6. С. 76-85. – DOI: 10.20339/AM.06-21.076. – EDN RWXVQR.

4. **Иванова Т.В.** Деловое общение юриста: опыт практического обучения // Мир русского слова. 2017. № 3. С. 39-45. – ISSN: 1811-1629 – EDN ZQQYCL.

5. **Таова А.А.** Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов в образовательном процессе современного вуза: дисс… канд. пед. наук. –13.00.08. – Владикавказ, 2011. 173 с.

6. **Вербицкий А.А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.

7. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42. –ISSN: 1726-667X – EDN SMMBFV.

8. **Вербицкий А.А., Калашников В.Г.** Категория "контекст" в психологии и педагогике: моногр. – М. : Логос, 2010. – 300 с. – ISBN: 978-5-98704-509-1. – EDN RAZQUV.

9. **Артеменко Н.А.** О методах развития навыков профессионального общения будущих юристов // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2013. № 4(22). С. 105-108. –ISSN: 2073-1078 – EDN RWJKVF.

10. **Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.** Педагогика: уч. пос. для студентов высших пед. учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с. – ISBN: 978-5-7695-9856-2.

11. **Михайлов С.Е.** Основные методы формирования практических навыков у студентов в системе высшего юридического образования // Вестник Марийского государственного университета. Серия: Исторические науки. Юридические науки. 2019. Т. 5. № 4(20). С. 414-419. – DOI: 10.30914/2411-3522-2019-5-4-414-418. – EDN IXFUDS.

12. **Parsons L. (2016)** Competitive mooting as clinical legal education: can real benefits be derived from an unreal experience? *Australian Journal of Clinical Education*. Vol. 1. No 1. – eISSN: 2207-4791. – DOI: 10.53300/001c.509

13. **Doğan E., Şahin F., Şahin Y.L., Kobak K., Okur M.R.** Enhancing clinical law education through immersive virtual reality: A flow experience perspective. *Learning and Instruction*. 2024. Vol. 94. Art. 101989. – DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101989. – EDN QKJUXU.

14. **Kislova A.** The Barriers to the CLE Practice in Russia, in Comparison Light with the European Union and the United Kingdom. *International Journal of Clinical Legal Education*. 2023. Vol. 30. No 2. Pp. 147-155. – DOI: 10.19164/ijcle.v30i2.1345. – EDN HMDAEK.

15. **Шадриков В.Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31. –ISSN: 1726-667X – EDN SKGLQX.

16. **Адаева О.В., Худойкина Т.В.** Практико-ориентированное обучение как форма правового воспитания в высших учебных заведениях // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5-6(47). С. 155-157. – DOI: 10.18454/IRJ.2016.47.130. – EDN VXPKYL.

17. **Bloch Frank S.** The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice. Oxford University Press, 2011.390 p.

18**. Wriggins J. B.** Assessment of lawyering skills: using performance criteria. Professional Development Consortium, 1995.

19. **Громова Н.С., Пащук Е.О.** Цифровизация юридического образования: проблемы и перспективы внедрения инноваций // Образование и право. 2023. № 6. С. 228-237. – DOI: 10.24412/2076-1503-2023-6-228-237. – EDN BCBWCM.

REFERENCES

1. **Khutorskoy A.V.** Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii. Nauchno-metodicheskoye posobiye. – M.: "Eydos"; Izdatelstvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013. – 73 s. – ISBN 978-5-904329-43-3

2. **Li Yu., Jiang Y., Zhang H. (2025)** Practical Legal Education as Transformative Learning in China: Advancing SDG 4 and SDG 16. *European Journal of Education*. Vol. 60. No 4. Art. e70272. – DOI: 10.1111/ejed.70272. – EDN CEXEHW.

3. **Osipov M.Yu.** Osobennosti realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v yuridicheskom obrazovanii po napravleniyu "Yurisprudentsiya" v sovremennoy Rossii v svyazi s prinyatiyem novogo FGOS po yurisprudentsii // Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly). 2021. № 6. S. 76-85. – DOI: 10.20339/AM.06-21.076. – EDN RWXVQR.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование

4. **Ivanova T.V.** Delovoye obshcheniye yurista: opyt prakticheskogo obucheniya // Mir russkogo slova. 2017. № 3. S. 39-45. – ISSN: 1811-1629 – EDN ZQQYCL.

5. **Taova A.A.** Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti studentov – budushchikh yuristov v obrazovatelnom protsesse sovremennogo vuza: diss… kand. ped. nauk. –13.00.08. – Vladikavkaz, 2011. 173 s.

6. **Verbitskiy A.A.** Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya: materialy k chetvertomu zasedaniyu metodol. seminara 16 noyab. 2004 g. – M.: Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. 84 s.

7. **Zimnyaya I.A.** Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya // Vyssheye obrazovaniye segodnya. 2003. № 5. S. 34-42. –ISSN: 1726-667X – EDN SMMBFV.

8. **Verbitskiy A.A., Kalashnikov V.G.** Kategoriya "kontekst" v psikhologii i pedagogike: monogr. – M. : Logos, 2010. – 300 s. – ISBN: 978-5-98704-509-1. – EDN RAZQUV.

9. **Artemenko N.A.** O metodakh razvitiya navykov professionalnogo obshcheniya budushchikh yuristov // Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii. 2013. № 4(22). S. 105-108. –ISSN: 2073-1078 – EDN RWJKVF.

10. **Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyanov Ye.N.** Pedagogika: uch. pos. dlya studentov vysshikh ped. uchebnykh zavedeniy / pod red. V.A. Slastenina. – M.: Akademiya, 2013. – 576 c. – ISBN: 978-5-7695-9856-2.

11. **Mikhaylov S.Ye.** Osnovnyye metody formirovaniya prakticheskikh navykov u studentov v sisteme vysshego yuridicheskogo obrazovaniya // Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoricheskiye nauki. Yuridicheskiye nauki. 2019. T. 5. № 4(20). S. 414-419. – DOI: 10.30914/2411-3522-2019-5-4-414-418. – EDN IXFUDS.

12. **Parsons L. (2016)** Competitive mooting as clinical legal education: can real benefits be derived from an unreal experience? *Australian Journal of Clinical Education*. Vol. 1. No 1. – eISSN: 2207-4791. – DOI: 10.53300/001c.509

13. **Doğan E., Şahin F., Şahin Y.L., Kobak K., Okur M.R.** Enhancing clinical law education through immersive virtual reality: A flow experience perspective. *Learning and Instruction*. 2024. Vol. 94. Art. 101989. – DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101989. – EDN QKJUXU.

14. **Kislova A.** The Barriers to the CLE Practice in Russia, in Comparison Light with the European Union and the United Kingdom. *International Journal of Clinical Legal Education*. 2023. Vol. 30. No 2. Pp. 147-155. – DOI: 10.19164/ijcle.v30i2.1345. – EDN HMDAEK.

15. **Shadrikov V.D.** Novaya model spetsialista: innovatsionnaya podgotovka i kompetentnostnyy podkhod // Vyssheye obrazovaniye segodnya. 2004. № 8. S. 26-31. –ISSN: 1726-667X – EDN SKGLQX.

16. **Adayeva O.V., Khudoykina T.V.** Praktiko-oriyentirovannoye obucheniye kak forma pravovogo vospitaniya v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatelskiy zhurnal. 2016. № 5-6(47). S. 155-157. – DOI: 10.18454/IRJ.2016.47.130. – EDN VXPKYL.

17. **Bloch Frank S.** The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice. Oxford University Press, 2011.390 p.

18. **Wriggins J. B.** Assessment of lawyering skills: using performance criteria. Professional Development Consortium, 1995.

19. **Gromova N. S., Pashchuk E. O.** Tsifrovizatsiya yuridicheskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy vnedreniya innovatsiy // Obrazovaniye i pravo. 2023. No 6. Pp. 228-237. – DOI: 10.24412/2076-1503-2023-6-228-237. – EDN BCBWCM.

Статья поступила в редакцию 19.06.2026. Одобрена 16.09.2026. Принята 30.09.2026.
Received 19.06.2026. Approved 16.09.2026. Accepted 30.09.2026.
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.02

Е. В. Воронцова, А. С. Шимичев

ПРОМПТ-КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОДУКТИВНО-КРЕАТИВНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ



ВОРОНЦОВА Евгения Викторовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 2012-9725; ORCID: 0000-0003-4374-5179. vorontsova_ev@spbstu.ru

VORONTSOVA Evgenia V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St.Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0003-4374-5179. vorontsova_ev@spbstu.ru



ШИМИЧЕВ Алексей Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой европейских языков и методики их преподавания; Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина; Ульянова, 1, Нижний Новгород, 603115, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5758-1461; ORCID: 0000-0001-6526-4080. Alexshim@list.ru

SHIMICHEV Alexey S. – Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University; 1, Ulianova, Nizhny Novgorod, 603115, Russia. ORCID: 0000-0001-6526-4080. Alexshim@list.ru

Аннотация. В статье рассматривается промпт-культура как органический элемент продуктивно-креативной методической подготовки будущего учителя иностранного языка. Актуальность исследования обусловлена противоречием между активным использованием студентами инструментов генеративного искусственного интеллекта и отсутствием системной подготовки к их профессиональному применению. Промпт-культура определяется как понятие, закономерно продолжающее ряд смежных категорий отечественной педагогики – педагогическую, методологическую и цифровую культуру, промпт-грамотность, – и выступающее органическим элементом, а не самостоятельной компетенцией, продуктивно-креативной методической подготовки. Методологическую основу составляют теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по теме и анкетирование студентов направления «Лингвистика» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Установлено, что промпт-инжиниринг студенты осваивают преимущественно самостоятельно, методом проб и ошибок, без системного педагогического сопровождения; искусственный интеллект воспринимается ими скорее как рабочий инструмент, чем как угроза профессии, а незаменимость учителя в развитии критического и творческого мышления учащихся сомнению практически не подвергается. Показано расхождение между инструментальным признанием пользы искусственного интеллекта и институциональным запросом на обучение промпт-инжинирингу, а также нереализованный потенциал англоязычного промптинга как ресурса иноязычной практики для направления «Лингвистика». Результаты исследования могут служить основанием для проектирования учебных дисциплин и модулей в системе подготовки педагогических кадров для школы.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование

Ключевые слова: ПРОМПТ-КУЛЬТУРА, ПРОМПТ-ИНЖИНИРИНГ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, ЦИФРОВАЯ КУЛЬТУРА, ПРОДУКТИВНО-КРЕАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА, УЧИТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА, ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Для цитирования: Воронцова Е.В., Шимичев А.С. Промпт-культура преподавателя иностранного языка как элемент продуктивно-креативной методической подготовки // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 3. С. 20–36. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.02

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, 2026.

Research article
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.02

PROMPT CULTURE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS ELEMENT OF PRODUCTIVE-CREATIVE METHODOLOGICAL TRAINING

Abstract. The article examines the prompt culture as an organic element of productive-creative methodological training for future teachers. The relevance of the study stems from the contradiction between students' active use of generative artificial intelligence tools and the absence of systematic training for their professional application. Prompt culture is defined as a concept naturally continuing a series of related categories in Russian pedagogy – those of pedagogical, methodological, and digital culture, as well as prompt literacy – and functioning as an organic element, rather than an autonomous competence, of productive-creative methodological training. The methodological basis combines a theoretical analysis of Russian and international literature on the subject concerned with a questionnaire survey of Linguistics students at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. The findings show that students acquire prompt engineering largely on their own, through trial and error, without systematic pedagogical guidance; they regard artificial intelligence as a working tool rather than a threat to the profession, and hardly question the teacher's continuing role in developing learners' critical and creative thinking. The study reveals a gap between this instrumental endorsement of artificial intelligence and the institutional demand for prompt-engineering training, as well as the untapped potential of English-language prompting as a resource for foreign-language practice within the Linguistics program. The results of the study can serve as the basis for the design of academic disciplines and modules in the system of school teacher training.

Keywords: PROMPT CULTURE, PROMPT ENGINEERING, PEDAGOGICAL CULTURE, DIGITAL CULTURE, PRODUCTIVE-CREATIVE TRAINING, FOREIGN LANGUAGE TEACHER, GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

For citation: Vorontsova E.V., Shimichev A.S. Prompt culture of foreign language teacher as element of productive-creative methodological training. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 3. P. 20–36. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.02

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, 2026.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Введение. Современная система высшего педагогического образования в России переживает период глубокой трансформации, вызванной необходимостью интеграции в глобальное образовательное пространство и поиском эффективных механизмов подготовки будущих учителей, способных и готовых отвечать на вызовы цифрового общества. В контексте обучения иностранным языкам (ИЯ) данная задача приобретает особое звучание, поскольку сам предмет предполагает не только трансляцию лингвистических знаний, но и формирование у обучающихся готовности к межкультурной коммуникации, критическому мышлению и творческому самовыражению. Традиционная модель методической подготовки, ориентированная на усвоение готовых алгоритмов педагогической деятельности, обнаруживает свою недостаточность перед лицом динамично меняющихся образовательных реалий. Данное противоречие актуализирует обращение к продуктивно-креативной парадигме, которая выводит подготовку студентов педагогических направлений и профилей на принципиально иной уровень – уровень самостоятельного конструирования методических знаний и создания уникальных образовательных продуктов.

Центральным теоретическим основанием исследования выступает разграничение двух этапов методической подготовки. Репродуктивная подготовка строится на усвоении готовых методических знаний, педагогических образцов и алгоритмов с их воспроизведением в стандартных ситуациях профессионально-педагогической деятельности; она формирует базовый профессиональный инструментарий, однако следование унифицированным предписаниям ведет к снижению методического творчества будущего учителя и нивелированию его индивидуального почерка. Продуктивно-креативная подготовка, напротив, ориентирована на самостоятельное порождение новых методических идей, создание оригинальных материалов и творческое преобразование имеющихся алгоритмов: профессиональное мастерство достигается не через следование готовым рецептам, а через вариативную, рефлексивную методологию, в основе которой – авторское методическое кредо учителя как творца образовательного процесса [1]. Ее ключевые характеристики – развитие методической рефлексии, овладение эвристическими стратегиями решения открытых педагогических задач и формирование готовности к инновационной деятельности как условия реализации креативного потенциала преподавателя и учащихся [2].

Специфика предметной области «Иностранный язык» вносит существенные коррективы в содержание продуктивно-креативной подготовки будущего учителя. Иностранный язык является не просто учебной дисциплиной, но и средством познания иной культуры,

инструментом установления и ведения межкультурного диалога, что обусловливает необходимость постоянного обновления учебных материалов, их аутентичности, контекстуальности и актуальности для обучающихся. Учитель, работающий в продуктивной парадигме, должен быть способен самостоятельно создавать контекстуализированные учебные материалы, учитывающие конкретную образовательную ситуацию, актуальные интересы учащихся и вызовы современного социокультурного пространства, – то, что в современной лингводидактике обозначается как креативная компетентность учителя иностранного языка [3, 4]. Формирование данной компетентности требует особого рода упражнений и заданий в процессе вузовской подготовки, направленных на развитие речетворческих умений обучающихся, их способности к импровизации и самостоятельному поиску нетривиальных методических решений [3].

Интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс выступает одним из ключевых направлений цифровой трансформации образования в России, создавая новые возможности и вызовы для методической подготовки педагогических кадров [5]. В этих условиях способность будущих учителей к продуктивно-креативной деятельности приобретает новое измерение, связанное с освоением инструментария взаимодействия с генеративными нейросетями: в структуре этой подготовки закономерно выделяется промпт-культура будущего учителя – не столько набор технических навыков формулирования запросов, сколько особая форма методического мышления, опосредованная возможностями искусственного интеллекта.

Важно подчеркнуть, что промпт-культура не может и не должна рассматриваться как самостоятельная компетенция, автономная по отношению к продуктивно-креативной подготовке. Напротив, она является органическим элементом последней, ее инструментальным воплощением в цифровую эпоху. Если продуктивно-креативная подготовка ориентирована на развитие у будущего учителя способности к самостоятельному конструированию методических решений, то промпт-культура представляет конкретный операциональный механизм реализации этой способности в условиях работы с генеративным ИИ. Обучение промпт-инжинирингу следует считать императивом современного образования, поскольку игнорирование данного аспекта подготовки педагогических кадров может привести к профессиональному отставанию выпускников и их низкой конкурентоспособности на рынке труда [6, 7]. Вместе с тем усвоение техник промпт-инжиниринга само по себе не гарантирует развитие методического творчества – оно становится продуктивным лишь тогда, когда встраивается в более широкий контекст рефлексивного и эвристического мышления, характерного для продуктивной парадигмы.

Введение термина «промпт-культура» в научный оборот требует обращения к традиции осмысления культуры в отечественной педагогике, где профессиональная культура педагога понималась не как набор навыков, а как особое измерение профессионального бытия. Фундаментальным основанием служит концепция профессионально-педагогической культуры В. А. Сластёнина, И. Ф. Исаева и Е. Н. Шиянова: «мера и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий» [8: 58]. Авторы описывают педагогическую культуру не как монолитное образование, а как систему, конкретизирующуюся в частных видах – культуре педагогической деятельности, общения, личности учителя, – что открывает пространство для промпт-культуры как нового видового понятия в той же родовой категории; ее уровневая природа [9] относит промпт-культуру к эвристическому и креативному уровням, поскольку она предполагает не воспроизведение готовых решений, а порождение авторского методического продукта в диалоге с генеративным ИИ.

Концепт методологической культуры добавляет еще один ориентир: это «культура мышления, основанная на методологических знаниях, умениях, навыках, способности к рефлексии, научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определённых концепций, форм и методов познания» [10: 178], ключевой признак которой – умение формулировать и творчески решать педагогические задачи, проектировать учебно-воспитательный процесс, осуществлять методическую рефлексию. Это и есть операции, составляющие ядро промпт-культуры: задача формулируется, переводится в запрос, результат критически оценивается и методически корректируется.

Прецедентом такой «культуризации» технологического навыка стало формирование концепта цифровой культуры обучающего – понятия более содержательного, чем «цифровая грамотность» или «цифровая компетентность», которые входят в него как производные, надстроенные ценностно-мотивационным измерением [11]. По той же логике промпт-грамотность (способность формулировать запросы к ИИ) и промпт-компетентность (способность системно решать педагогические задачи через взаимодействие с ИИ) выступают структурными компонентами промпт-культуры – интегративного профессионально-личностного качества, включающего ценностно-смысловое отношение к ИИ, методическую рефлексию и осознанную профессиональную позицию.

Непосредственный предшественник в той же предметной области – концепция ИКТ-компетенции учителя иностранного языка М. Н. Евстигнеева и П. В. Сысоева, выделявшая когнитивный,

операционный, аксиологический, коммуникативный и рефлексивный компоненты [12], впоследствии разграниченная с ИКТ-компетентностью как уровнем практического освоения [13, 14]. Тот же исследовательский коллектив сегодня разрабатывает методику формирования умений промпт-инжиниринга у будущего учителя ИЯ [6], что обнаруживает преемственную логику: ИКТ-компетенция → ИИ-компетенция → промпт-умения → промпт-культура как переход с уровня умений на уровень ценностно-смысловой системы.

Параллельно в международном пространстве складывается понятие prompt literacy – способности эффективно формулировать, понимать и оценивать запросы с целью получения адекватных ответов от ИИ-систем, рассматриваемой как новая форма грамотности XXI века [15]. DigCompEdu AI Pioneers Supplement описывает прогрессию ИИ-компетенции педагога от «новичка» до «пионера»[1], а фреймворк ЮНЕСКО для учителей – три уровня: Acquire, Deepen, Create, где высший предполагает самостоятельное создание педагогических продуктов с использованием ИИ [16] – это и есть уровень, соответствующий промпт-культуре. Переход от «умений промптинга» к «культуре промптинга» в этом контексте закономерен, а не терминологически избыточен.

Интеграция технологий ИИ в лингвометодическую подготовку требует от будущего учителя ИЯ освоения особой профессиональной роли: не просто пользователя ИИ-инструментов, но организатора учебного процесса, способного осмысленно включать возможности генеративного ИИ в решение конкретных лингводидактических задач [17]. Эмпирические данные, полученные в ходе опытного обучения 52 студентов педагогических направлений, свидетельствуют: наибольший прогресс наблюдается в формировании базовых умений промптинга, тогда как задачи технологического картирования урока и разработки контрольно-измерительных материалов остаются труднодостижимыми – именно потому, что они требуют не просто навыка формулировки запроса, но зрелой методической позиции, предметных знаний и рефлексивной культуры [6]. Этот результат с особой четкостью обнаруживает разрыв между промпт-умениями и промпт-культурой и тем самым обосновывает необходимость введения последнего концепта. Отдельного внимания заслуживают также работы, посвященные методике оценивания промпт-инжиниринга как компетенции [18] и структуре ИИ-компетенции российских педагогов в целом [7], согласно которым промпт-инжиниринг остается одним из наименее сформированных ее компонентов.

[1] AI Pioneers – Supplement to the DigCompEdu Framework / AI Pioneers Project. – 2023. – URL: https://aipioneers.org/wp-content/uploads/2023/12/AI-PIONEERS-DIGICOMEDU-SUPPLEMENT-WP3-v2.pdf (дата обращения: 02.08.2026).

Зарубежные исследования подтверждают роль промпт-инжиниринга как инструмента развития профессиональной креативности будущих учителей. В эксперименте с преподавателями английского языка как иностранного участники переходили от простых промптов к более структурированным и целенаправленным, развивая грамотность промптинга и уверенность в планировании ИИ-поддержанных уроков, хотя отмечали сложности с оценкой выходных данных нейросети [19]. Промпт-инжиниринг описывается как навык XXI века, включающий понимание структуры промпта, промпт-грамотность и критическое онлайн-мышление [20]; разрабатываются стратегии проектирования промпта при взаимодействии с генеративным ИИ [21] и для образовательных задач в целом [22]. Будущие учителя в целом позитивно воспринимают ИИ-инструменты, но испытывают трудности с проектированием заданий на их основе [23]; незаменимость учителя при этом проявляется именно в развитии критического и творческого мышления учащихся [24], а промпт-инжиниринг описывается как итеративный процесс, неотделимо связывающий творческое проектирование и критическую оценку ответа ИИ [25]. Отечественные работы того же направления исследуют использование алгоритмов ИИ в обучении иностранным языкам [26] и цифровые лингводидактические ресурсы для учителей на основе нейросетей [27], интеграцию сервисов ИИ в творческие задания при обучении РКИ [28] и ИИ-дидактику как новый образовательный тренд [29]. Отдельного внимания заслуживает дуальная функция англоязычного промпта: качество промпта, составленного неносителем языка, одновременно определяет качество ИИ-обратной связи и языковую пользу для автора запроса [30], а целенаправленное обучение студентов-нелингвистов составлению промптов на английском повышает и качество взаимодействия с ИИ, и уверенность в собственных языковых умениях [31].

Проведенный анализ показывает, что промпт-культура педагога иностранного языка не является ни случайным терминологическим новообразованием, ни синонимом уже существующих понятий: она закономерно встраивается в ряд концептов отечественной педагогики – профессионально-педагогическая культура → методологическая культура → цифровая культура педагога → ИКТ-компетенция учителя ИЯ → промпт-культура учителя ИЯ. Каждый из этих концептов фиксировал момент, когда технологический или методологический навык достигал уровня системной ценностно-смысловой интеграции в профессиональную деятельность педагога; промпт-культура – новый концепт в этом ряду, отвечающий на вызовы эпохи генеративного ИИ. Вместе с тем то, как эта культура складывается в реальной студенческой среде – стихийно или при педагогическом сопровождении, – остаётся эмпирически неизученным, что и определяет задачи настоящей работы.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование

Цель статьи – обосновать промпт-культуру будущего учителя иностранного языка как органический элемент продуктивно-креативной методической подготовки, определить ее место в категориальном ряду смежных понятий и описать характер ее стихийного формирования в современной студенческой среде. Для достижения цели решались следующие задачи:

1) раскрыть теоретические основания промпт-культуры студентов, будущих учителей иностранного языка через категории профессионально-педагогической, методологической, цифровой культуры и ИКТ-компетенции, предложив ее структурное описание;

2) эмпирически изучить характер стихийного формирования промпт-практики студентов-лингвистов, включая институциональную обеспеченность этого процесса и двуязычный потенциал промпт-деятельности;

3) предложить операциональную модель практической реализации промпт-культуры в виде продуктивно-креативного цикла и проиллюстрировать ее работу на конкретном методическом примере.

Методы. Для решения задачи (2) было проведено анкетирование. В исследовании приняли участие 92 студента направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (профиль – педагогический) Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого: 52 человека – студенты 1-2 курсов (младшая группа) и 40 человек – студенты 3-4 курсов (старшая группа). Выборка формировалась сплошным способом: в опросе участвовали все студенты соответствующих курсов, присутствовавшие на занятиях в день анкетирования, без дополнительного отбора; таким образом, выборка не является случайной и ее результаты не следует без оговорок экстраполировать на генеральную совокупность студентов направления в масштабах страны.

Авторская анкета включала 28 вопросов, структурированных по трём блокам: А – практика использования ИИ (частота, инструменты, задачи, языковые стратегии); Б – рефлексия над промпт-деятельностью (самооценка умений, понимание качества промпта, источники идей); В – профессиональная рефлексия (место ИИ в профессии учителя ИЯ, запрос на институциональную подготовку). Количественные вопросы использовали пятибалльную шкалу Лайкерта (1 – полностью не согласен, 5 – полностью согласен), отдельные пункты блока А формулировались в номинальной шкале («да/нет», выбор одного варианта из перечня языковых стратегий). Настоящая статья опирается прежде всего на данные блоков А и В – институциональную обеспеченность промпт-практики и профессиональную рефлексию обучающихся, включая двуязычный потенциал промпта, – тогда как более детальный анализ блока Б (самооценка конкретных умений составления промптов) выходит за рамки данной публикации.

Для количественных пунктов анкеты применялась описательная статистика: по каждому утверждению рассчитывались среднее арифметическое (M) по пятибалльной шкале и доля респондентов, давших оценку 4 балла и выше (для пунктов номинальной шкалы – доля выбравших соответствующий вариант ответа). Расчеты выполнялись в электронной таблице без применения статистических пакетов; сравнение младшей и старшей групп на предмет статистически значимых различий не проводилось и обозначено как направление дальнейшего исследования. Другим направлением дальнейшей работы является проверка воспроизводимости представленных закономерностей на выборках студентов иных направлений подготовки и вузов.

Результаты и обсуждение. Полученные данные позволяют сформулировать несколько взаимосвязанных выводов о характере стихийного формирования промпт-культуры в студенческой среде.

Дефицит институциональной подготовки и самообучение как норма. Большинство студентов осваивают промпт-инжиниринг методом проб и ошибок (43,5%) или не получали никакого обучения совсем (26,1%): в совокупности 73,9% респондентов не имеют системного педагогического сопровождения в этой области. Лишь 12,0% прошли специальный курс в рамках учебной программы и 18,5% занимались самообразованием с опорой на видео, статьи и туториалы. Данные согласуются с выводами о том, что промпт-инжиниринг остается наименее сформированным компонентом ИИ-компетенции российских педагогов [7]. Именно это противоречие – активная практика при отсутствии системного обучения – создает педагогически значимый запрос на включение промпт-культуры в содержание профессиональной подготовки.

Студенты демонстрируют устойчиво инструментальное восприятие ИИ, почти не считая его угрозой профессии (M = 2,35). Показательно расхождение между этим инструментальным признанием и институциональным запросом: лишь 48,9% согласны, что умение составлять промпты должно входить в профессиональную подготовку учителя (M = 3,42), тогда как 74% готовы пройти соответствующий курс. Это противоречие отражает, на наш взгляд, не нежелание учиться, а отсутствие у студентов представления о том, что промпт-деятельность является профессиональной, а не бытовой практикой. Практика составления промптов на английском языке (79,3% респондентов) подтверждает тезис о двойной – инструментальной и дидактической – функции англоязычного промпта: это согласуется с результатами зарубежных исследований, показывающих, что целенаправленное обучение составлению промптов на английском одновременно повышает качество взаимодействия с ИИ и языковую компетенцию обучающихся [30, 31], – ресурс, специфичный именно для направления «Лингвистика».

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование

Таблица 1. Профессиональная рефлексия будущих учителей ИЯ об ИИ и промпт-культуре (n = 92)
Table 1. Professional Reflection of Future Foreign Language Teachers on AI and Prompt Culture (n = 92)

Показатель	M (1–5)	≥ 4 / «да», %	Примечание
ИИ – полезный инструмент в работе учителя ИЯ	3,99	70,7	
Учитель ИЯ, умеющий работать с ИИ, будет более востребован	3,95	70,7	
Умение составлять промпты должно входить в подготовку учителя ИЯ	3,42	48,9	Ниже двух предыдущих – указывает на пробел в осознанности
ИИ – угроза профессии учителя ИЯ	2,35	15,2	Угрозу отрицает большинство
ИИ не может заменить учителя в развитии кр./тв. мышления учеников	4,27	80,4	Наибольший балл в блоке
Промпт на английском языке – это практика иностранного языка	4,21	77,2	
Промпты на английском улучшают иноязычную компетенцию	3,85	65,2	
Готовность пройти курс «Промпт-инжиниринг для учителя ИЯ» (% «да, с удовольствием» + «да, если обязательно»)	–	74,0	41 + 27 чел.
Не получали целенаправленного обучения работе с ИИ (совокупно)	–	73,9	Пробы и ошибки + не обучался
Пишут промпты хотя бы частично на английском языке		79,3	чаще на рус. + поровну + чаще на англ.

Примечание: M – среднее арифметическое по шкале Лайкерта (1 – полностью не согласен, 5 – полностью согласен).

Совокупность рассмотренных теоретических позиций и эмпирических данных сделать вывод о том, что промпт-культура будущего учителя иностранного языка – это интегративная характеристика его профессиональной деятельности в условиях генеративного ИИ, включающая: (а) аксиологический компонент – осознанное, этически ответственное и педагогически целесообразное отношение к инструментам ИИ как ресурсу, а не замене профессионального мышления; (б) технологический компонент – владение стратегиями формулирования структурированных промптов, итеративного уточнения запросов и критической оценки ответов ИИ; (в) личностно-творческий компонент – способность использовать генеративный ИИ как катализатор авторской методической деятельности, сохраняя педагогический замысел, индивидуальный методический почерк и рефлексивную позицию по отношению к порожденному контенту. Данная трехкомпонентная структура намеренно воспроизводит логику В.А. Сластёнина и позволяет вписать промпт-культуру в устоявшуюся теоретическую традицию.

Практическая реализация промпт-культуры в деятельности учителя может быть описана как продуктивно-креативный цикл, включающий три взаимосвязанных этапа: (1) формулирование промпта – перевод

методической задачи на язык структурированного запроса с указанием уровня языковой сложности, формата результата и методической функции задания; (2) критическая оценка и редактирование – проверка предложенного нейросетью контента на лингвистическую корректность, педагогическую целесообразность и соответствие поставленным целям с последующей творческой переработкой; (3) рефлексия – анализ качества созданного материала и корректировка стратегии взаимодействия с ИИ. Именно такой цикл – от понимания промпта через его проектирование к рефлексии – формирует устойчивую профессиональную компетентность [19].

Конкретизируем цикл на примере разработки учебного задания по иностранному языку: будущий учитель создает серию коммуникативных упражнений на тему «Путешествие» для учащихся уровня А2. Формулируя промпт, он указывает не только тематику, но и тип задания, целевую аудиторию, объем лексического материала и формат предъявления. Получив от нейросети первичный результат, педагог редактирует его – заменяет нечастотную лексику, дополняет лингвострановедческим компонентом, адаптирует инструкции под особенности учащихся, – а после апробации проводит методическую рефлексию: что сработало, что требует доработки, как изменить промпт для более точного результата. Промпт-культура не заменяет методическое творчество, а выступает его катализатором: инструментом быстрой генерации учебных продуктов, которые затем превращаются в полноценные авторские материалы. Табл. 2 обобщает результат такого цикла.

Таблица 2. Продуктивно-креативный цикл: этапы, действия, пример (тема «Путешествие», уровень А2)
Table 2. Productive-Creative Cycle: Stages, Actions and Examples (Topic: Traveling, CEFR Level A2)

Этап цикла	Действие преподавателя	Пример
1. Формулирование промпта	Перевод методической задачи в структурированный запрос: тема, тип задания, аудитория, объём лексики, формат	«Составь 4 карточки для парной работы: диалоги-расспросы о путешествии для учащихся уровня А2 – бронирование отеля, покупка билета, разговор о достопримечательностях, ролевая игра «в аэропорту». Лексика: ticket, luggage, journey, sightseeing, book a room. 6–8 реплик на диалог, простые конструкции уровня А2»
2. Критическая оценка и редактирование	Проверка лексической и грамматической посильности, добавление лингвострановедческого компонента, адаптация под группу	«I would like to make a reservation for accommodation» → «I want to book a room»; в диалог о завтраке в отеле добавлена реплика о традиционном «full English breakfast»
3. Рефлексия	Оценка результативности каждого диалога, корректировка формулировки последующих промптов	Диалог о достопримечательностях потребовал упрощения лексики; в следующий промпт добавлено ограничение «используй только слова из списка, не добавляй синонимов»

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование

Эти данные согласуются с выводами о структуре ИИ-компетенции будущего учителя, где промпт-инжиниринг остаётся одним из наименее сформированных ее компонентов [32].

Заключение. Проведенное исследование позволяет вернуться к задачам, поставленным во введении, и подвести некоторые итоги. Промпт-культура учителя иностранного языка представляет собой закономерный этап развития профессионально-педагогической культуры в условиях цифровизации образования: включаясь в категориальный ряд «профессионально-педагогическая культура → методологическая культура → цифровая культура → ИКТ-компетенция → промпт-культура», это понятие наследует трёхкомпонентную структуру (аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты) и вписывается в устоявшуюся теоретическую традицию отечественной педагогики. Принципиальное различие между промпт-грамотностью как навыком и промпт-культурой как компонентом профессиональной культуры имеет непосредственное значение для проектирования образовательных программ.

Эмпирические данные анкетирования 92 студентов фиксируют острое противоречие между активной практикой и институциональной обеспеченностью: при том, что 73,9% студентов лишены системного педагогического сопровождения в освоении промпт-инжиниринга, 74% из них готовы пройти специальный курс, 70,7% признают ИИ полезным профессиональным инструментом, а 80,4% убеждены в незаменимости учителя в развитии творческого мышления учащихся. На наш взгляд, это расхождение объясняется не нежеланием студентов учиться, а тем, что промпт-деятельность пока не осмыслена ими как часть профессии, а не бытовая практика – вывод, который напрямую отвечает на задачу (2), поставленную во введении.

Для подготовки будущего учителя иностранного языка принципиально значим двуязычный потенциал промпт-деятельности: 79,3% студентов уже используют английский язык при написании запросов, а 77,2% воспринимают это как практику иностранного языка. Этот ресурс – одновременного развития методического мышления и иноязычной коммуникативной компетенции – уникален для специальности «Лингвистика» и должен быть осмыслен при проектировании соответствующих учебных модулей.

Предложенный продуктивно-креативный цикл – формулирование промпта, критическая оценка и редактирование, рефлексия – дает операциональный ответ на задачу (3): он показывает, каким образом промпт-культура реализуется не как абстрактный навык, а как воспроизводимая последовательность методических действий, которую можно формировать целенаправленно, а не только осваивать стихийно.

За рамками статьи остается вопрос статистической значимости различий между младшей и старшей группами студентов, а также применимость предложенной модели цикла к другим предметным областям методической подготовки – эти вопросы составляют перспективу дальнейшего исследования, наряду с экспериментальной проверкой эффективности целенаправленного формирования промпт-культуры в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Барышников Н.В.** Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя. – М. : ИНФРА-М, 2024. – 187 с. – ISBN 978-5-16-018382-4. – DOI 10.12737/1989263. – EDN ORRMVL.

2. **Salybekova F.M., Almetov N.S., Karbozova G.K., Suyuberdieva A.A., Kudaibergenova M.R., Nazarova G.Z. (2023)** Role of the integration of the 4C model in the professional training of foreign language teachers. *Frontiers in Education.* Vol. 8. Art. 1125728. – DOI: 10.3389/feduc.2023.1125728. – EDN BIEQLH.

3. **Кизрина Н.Г.** Развитие креативной компетентности будущего учителя иностранных языков на основе специальных упражнений // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 4. С. 463-468. – DOI: 10.30853/ped200108. – EDN LHEKDL.

4. **Казанцева А.А.** Методическое мастерство учителя иностранного языка в исторической ретроспективе // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2025. № 4(60). С. 203-214. – DOI:10.24412/2076-913X-2025-460-203-214. – EDN AGIHZC.

5. **Евстигнеев М.Н.** Может ли генеративный искусственный интеллект выступать медиатором в лингвистическом образовании? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 5. С. 1063-1082. – DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-5-1063-1082. – EDN FLESOQ.

6. **Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А.** Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 795-813. – DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813. – EDN PZHYEV.

7. **Сысоев П.В.** Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 58-79. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. – EDN ZJMQFD.

8. **Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.** Педагогика: уч. пос. для студентов высших пед. учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 2013. – 576 с. – ISBN: 978-5-7695-9856-2.

9. **Исаев И.Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2002. Т. 1. № 1. С. 20-30. – EDN NVXQWJ.

10. **Загвоздина С.А.** Методологическая культура учителя: систематизация понятий // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 342. С. 177-179. – EDN NEGQUZ.

11. **Леонтьева А.В., Ковалева Н.В., Хатит Ф.Р.** Цифровая культура как инновационный компонент профессиональной деятельности педагога // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14. № 2. С. 49-56. – DOI: 10.47370/2078-1024-2022-14-2-49-56. – EDN ZYGAMI.

12. **Евстигнеев М.Н.** Структура ИКТ компетентности учителя иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 1(13). С. 119-125. – EDN NRBMXD.

13. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 16-20. – ISSN: 0130-6073 –EDN OCCEIJ.

14. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Язык и культура. 2014. № 1(25). С. 160-167. – EDN RZRKUP.

15. **Gattupalli S., Maloy R. W., Edwards S.** Prompt Literacy: A Pivotal Educational Skill in the Age of AI. – Amherst: University of Massachusetts Amherst, 2023. – DOI: 10.7275/3498-wx48

16. **Miao F., Cukurova M.** AI Competency Framework for Teachers. – Paris: UNESCO, 2024.–ISBN: 978-92-3-100707-1– DOI: 10.54675/ZJTE2084

17. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204-219. – DOI: 10.17223/19996195/69/10. – EDN GUZVBI.

18. **Давлатова М.А., Сперанская М.В.** Промпт-инжиниринг как ключевая компетенция в образовании: сущность, особенности и подходы к оцениванию // Высшее образование в России. 2026. Т. 35. № 2. С. 53-73. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-2-53-73. – EDN HGZDXP.

19. **Tümen Akyıldız S.** Prompt engineering and creative pedagogical thinking: Insights from a qualitative study with teacher candidates. *Thinking Skills and Creativity*. 2026. Vol. 60. Art. 102105. – ISSN: 1871-1871 – DOI: 10.1016/j.tsc.2025.102105. – EDN RSNLSQ.

20. **Federiakin D., Molerov D., Zlatkin-Troitschanskaia O., Maur A. (2024)** Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*. Vol. 9. Art. 1366434. – DOI: 10.3389/feduc.2024.1366434 – EDN OGIEFS.

21. **Correia A.-P., Hickey M.S. (2024).** The Case for Prompt Design when Interacting with Generative AI. – [Elektronnyy resurs]. Ana-Paula Correia's Blog. – URL: https://www.ana-paulacorreia.com/blog/the-case-for-prompt-design-when-interacting-with-generative-ai (дата обращения: 02.08.2026).

22. **Correia A.P., Hickey S., Xu F.** Realizing the possibilities of the large language models: Strategies for prompt engineering in educational inquiries. *Theory Into Practice*. 2025. Vol. 64. No 4. Pp. 434-447. – DOI: 10.1080/00405841.2025.2528545. – EDN JBNCAY.

23. **Yadav A., Lachney M., Hu A., Tavernier L.** Integrating Generative AI in Teacher Education: Pre-Service Teachers' Perspectives, Attitudes, and Design Challenges. *Journal of Research in Childhood Education*. 2026. Vol. 40. No 1. Pp. 24-45. – DOI: 10.1080/02568543.2025.2581712. – EDN CIHTET.

24. **Sawangwan S.** ChatGPT vs Teacher Roles in Developing EFL Writing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. 2024. Vol. 14. No 1. – DOI: 10.4018/IJCALLT.361235

25. **Cain W.** Prompting Change: Exploring Prompt Engineering in Large Language Model AI and Its Potential to Transform Education. *TechTrends*. 2024. Vol. 68. No 1. Pp. 47-57. – DOI: 10.1007/s11528-023-00896-0. – EDN DECGPI.

26. **Shimichev A.S., Rotanova M.B. (2024).**The Use of Artificial Intelligence Algorithms in Foreign Languages Teaching. *2024 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies" (QM&TIS&IT).* Nalchik, Russian Federation, 2024. Pp.178-181. – DOI: 10.1109/QMTISIT63393.2024.10762916.

27. **Shimichev A.S., Rotanova M.B. (2024).** Digital Linguodidactic Resource for Teachers Based on Neural Networks. *2024 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies" (QM&TIS&IT).* Nalchik, Russian Federation, 2024. Pp. 182-185. – DOI: 10.1109/QMTISIT63393.2024.10762856

28. **Дрейфельд О.В.** Интеграция сервисов искусственного интеллекта в творческие задания при обучении РКИ // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2025. Т. 9. № 3(35). – С. 385-395. – DOI: 10.21603/2542-1840-2025-9-3-385-395. – EDN LEENZR.

29. **Чекалина Т.А.** ИИ-дидактика: новый тренд или эволюция процесса обучения? // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13. № 2(51). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-2-5. – EDN FVULSI.

30. **Algobaei F., Alzain E.** Prompt engineering for non-native English learners: A generative AI approach to personalised language feedback. *Social Sciences & Humanities Open*. 2026. Vol. 13. Art. 102341. – DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.102341. – EDN TVWVSR.

31. **Preschern J., Hunter M., Born-Lechleitner I., Kobylak C.** Developing Prompt Engineering as a 21st-Century Skill *GiLE Journal of Skills Development*. 2025. Vol. 5. No 3. Pp.87-108. – DOI: 10.52398/gjsd.2025.v5.i3.pp87-108. – EDN DQQZJV.

32. **Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Филатов Е.М.** Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. № 1. С. 87-96. – DOI: 10.30853/ped20260012. – EDN ESHQUA.

REFERENCES

1. **Baryshnikov N.V.** Obucheniye inostrannym yazykam i metodicheskoye tvorchestvo uchitelya. – M. : INFRA-M, 2024. – 187 s. – ISBN 978-5-16-018382-4. – DOI 10.12737/1989263. – EDN ORRMVL.

2. **Salybekova F.M., Almetov N.S., Karbozova G.K., Suyuberdieva A.A., Kudaibergenova M.R., Nazarova G.Z. (2023)** Role of the integration of the 4C model in the professional training of foreign language teachers. *Frontiers in Education.* Vol. 8. Art. 1125728. – DOI: 10.3389/feduc.2023.1125728. – EDN BIEQLH.

3. **Kizrina N.G.** Developing Creative Competence of a Future Teacher of Foreign Languages on the Basis of Special Exercises. *Pedagogy. Theory & Practice.* 2020. Vol. 5. No 4. Pp. 463-468– DOI: 10.30853/ped200108. – EDN LHEKDL.

4. **Kazantseva A.A. (2025).** Methodical creativity of a foreign language teacher in historical retrospect. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education.* No 4(60). Pp. 203–214. – DOI:10.24412/2076-913X-2025-460-203-214. – EDN AGIHZC.

5. **Evstigneev M.N. (2025).** Can generative artificial intelligence act as a mediator in linguistic education? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities.* Vol. 30. No 5. Pp. 1063-1082. – DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-5-1063-1082. – EDN FLESOQ.

6. **Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. (2025).** Developing prompt engineering skills in the pre-service training of foreign language educator. *Vestnik Tambovskogo universiteta.Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. Vol. 30. No 4. Pp. 795-813. – DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813. – EDN PZHYEV.

7. **Sysoyev P.V. (2025).** A Modern Teacher's Competence in the Field of Artificial Intelligence: Structure and Content. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34. No 6. Pp. 58-79. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. – EDN ZJMQFD.

8. **Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyanov Ye.N.** Pedagogika: uch. pos. dlya studentov vysshikh ped. uchebnykh zavedeniy / pod red. V.A. Slastenina. – M.: «Akademiya», 2013. – 576 c. – ISBN: 978-5-7695-9856-2.

9. **Isayev I.F.** Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya vysshey shkoly kak samorazvivayushchayasya sistema // Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus. 2002. T. 1. № 1. S. 20-30. – EDN NVXQWJ.

10. **Zagvozdina S.A.** Metodologicheskaya kultura uchitelya: sistematizatsiya ponyatiy // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 342. S. 177-179. – EDN NEGQUZ.

11. **Leontyeva A.V., Kovaleva N.V., Khatit F.R**. Digital culture as an innovative component of a teacher's professional activity. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologiceskogo universiteta*. 2022. Vol. 14. No 2. Pp. 49-56. – DOI: 10.47370/2078-1024-2022-14-2-49-56. – EDN ZYGAMI.

12. **Yevstigneyev M.N.** Struktura IKT kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka // Yazyk i kultura. 2011. № 1(13). S. 119-125. – EDN NRBMXD.

13. **Sysoyev P.V., Yevstigneyev M.N.** Kompetentsiya uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispolzovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy: opredeleniye ponyatiy i komponentnyy sostav // Inostrannyye yazyki v shkole. 2011. № 6. S. 16-20. – ISSN: 0130-6073 –EDN OCCEIJ.

14. **Sysoyev P.V., Yevstigneyev M.N.** Kompetentnost prepodavatelya inostrannogo yazyka v oblasti ispolzovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy // Yazyk i kultura. 2014. № 1(25). S. 160-167. – EDN RZRKUP.

15. **Gattupalli S., Maloy R. W., Edwards S.** Prompt Literacy: A Pivotal Educational Skill in the Age of AI. – Amherst: University of Massachusetts Amherst, 2023. – DOI: 10.7275/3498-wx48

16. **Miao F., Cukurova M.** AI Competency Framework for Teachers. – Paris: UNESCO, 2024.–ISBN: 978-92-3-100707-1– DOI: 10.54675/ZJTE2084

17. **Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2025)** Integration of artificial intelligence technologies in language and methodological pre-service teachers' training. *Language and Culture*. No 69. Pp. 204-219. – DOI: 10.17223/19996195/69/10. – EDN GUZVBI.

18. **Davlatova M.A., Speranskaia M.V. (2026).** Prompt Engineering as a Key Competence in Education: Concept, Characteristics, and Assessment Approaches. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 35. No 2. Pp. 53-73. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-2-53-73. – EDN HGZDXP.

19. **Tümen Akyıldız S.** Prompt engineering and creative pedagogical thinking: Insights from a qualitative study with teacher candidates. *Thinking Skills and Creativity*. 2026. Vol. 60. Art. 102105. – ISSN: 1871-1871 – DOI: 10.1016/j.tsc.2025.102105. – EDN RSNLSQ.

20. **Federiakin D., Molerov D., Zlatkin-Troitschanskaia O., Maur A. (2024)** Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*. Vol. 9. Art. 1366434. – DOI: 10.3389/feduc.2024.1366434 – EDN OGIEFS.

21. **Correia A.-P., Hickey M.S. (2024).** The Case for Prompt Design when Interacting with Generative AI. – [Электронный ресурс]. Ana-Paula Correia's Blog. – URL: https://www.ana-paulacorreia.com/blog/the-case-for-prompt-design-when-interacting-with-generative-ai (access date: 02.08.2026).

22. **Correia A.P., Hickey S., Xu F.** Realizing the possibilities of the large language models: Strategies for prompt engineering in educational inquiries. *Theory Into Practice*. 2025. Vol. 64. No 4. Pp. 434-447. – DOI: 10.1080/00405841.2025.2528545. – EDN JBNCAY.

23. **Yadav A., Lachney M., Hu A., Tavernier L.** Integrating Generative AI in Teacher Education: Pre-Service Teachers' Perspectives, Attitudes, and Design Challenges. *Journal of Research in Childhood Education*. 2026. Vol. 40. No 1. Pp. 24-45. – DOI: 10.1080/02568543.2025.2581712. – EDN CIHTET.

24. **Sawangwan S.** ChatGPT vs Teacher Roles in Developing EFL Writing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. 2024. Vol. 14. No 1. – DOI: 10.4018/IJCALLT.361235

25. **Cain W.** Prompting Change: Exploring Prompt Engineering in Large Language Model AI and Its Potential to Transform Education. *TechTrends*. 2024. Vol. 68. No 1. Pp. 47-57. – DOI: 10.1007/s11528-023-00896-0. – EDN DECGPI.

26. **Shimichev A.S., Rotanova M.B. (2024).**The Use of Artificial Intelligence Algorithms in Foreign Languages Teaching. *2024 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies" (QM&TIS&IT).* Nalchik, Russian Federation, 2024. Pp.178-181. – DOI: 10.1109/QMTISIT63393.2024.10762916.

27. **Shimichev A.S., Rotanova M.B. (2024).** Digital Linguodidactic Resource for Teachers Based on Neural Networks. *2024 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies" (QM&TIS&IT).* Nalchik, Russian Federation, 2024. Pp. 182-185. – DOI: 10.1109/QMTISIT63393.2024.10762856

28. **Dreifeld O.V.** Integrating Artificial Intelligence Services in Creative Tasks for Teaching Russian as a Foreign Language. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. 2025. Vol. 9. No 3. Pp. 385–395. – DOI: 10.21603/2542-1840-2025-9-3-385-395. – EDN LEENZR.

29. **Chekalina T.A. (2025)** AI-didactics: a new trend or evolution of the learning process? *Vestnik of Minin University*. Vol. 13. No. 2. Art. 5. – DOI 10.26795/2307-1281-2025-13-2-5. – EDN FVULSI.

30. **Algobaei F., Alzain E.** Prompt engineering for non-native English learners: A generative AI approach to personalised language feedback. *Social Sciences & Humanities Open*. 2026. Vol. 13. Art. 102341. – DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.102341. – EDN TVWVSR.

31. **Preschern J., Hunter M., Born-Lechleitner I., Kobylak C.** Developing Prompt Engineering as a 21st-Century Skill *GiLE Journal of Skills Development*. 2025. Vol. 5. No 3. Pp.87-108. – DOI: 10.52398/gjsd.2025.v5.i3.pp87-108. – EDN DQQZJV.

32. **Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Filatov E.M.** Content of a pre-service training teacher's competence in the field of artificial intelligence. *Pedagogy. Theory & Practice.* 2026. Vol. 11. No 1. Pp. 87–96. – DOI: 10.30853/ped20260012. – EDN ESHQUA.

Статья поступила в редакцию 05.08.2026. Одобрена 09.09.2026. Принята 30.09.2026.
Received 05.08.2026. Approved 09.09.2026. Accepted 30.09.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Научная статья
УДК 378.4: 378.14: 37.032
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.03

В. А. Сотова, Н. В. Чичерина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ



СОТОВА Варвара Александровна – аспирант, директор Центра формирования контингента обучающихся; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 1264-3913; ORCID: 0009-0008-4806-3509; sotova_va@spbstu.ru

SOTOVA Varvara A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St.Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0009-0008-4806-3509; sotova_va@spbstu.ru



ЧИЧЕРИНА Наталья Васильевна – доктор педагогических наук, доцент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 7327-9410; ORCID: 0000-0002-1040-9120; chicherina_nv@spbstu.ru

CHICHERINA Natalia V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St.Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0002-1040-9120; chicherina_nv@spbstu.ru

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ ключевых отечественных и зарубежных моделей надпрофессиональных компетенций (НПК), востребованных в системе высшего образования и на рынке труда. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования целостного представления о требованиях к современному специалисту, в частности инженеру, в условиях перехода к постиндустриальной экономике и цифровой трансформации производства. Целью работы является систематизация и сопоставление концептуальных, нормативных и прогностических моделей НПК для выявления их синергетического потенциала. В качестве материала для анализа выступили: модель универсальных компетенций ФГОС ВО, оценочно-развивающая система автономной некоммерческой организации «Россия – страна возможностей» (АНО «РСВ»), инженерные профессиональные стандарты, прогностическая модель Всемирного экономического форума (WEF) и концептуальная модель 4К (4С). Основным методом исследования выступил компаративный анализ, позволивший рассмотреть модели по таким критериям, как основная цель, уровень обобщения, контекст и механизмы операционализации, а также связь с инженерным образованием. Научная новизна заключается в обосновании системной взаимодополняемости рассмотренных моделей, которые сконцентрированы вокруг устойчивого концептуального ядра 4К. Результаты анализа показывают, что модели не вступают в противоречие друг с другом, а формируют единую экосистему, где модель 4К задает семантический вектор, модель АНО «РСВ» предоставляет инструментарий для оценки и развития, профессиональные стандарты определяют контекстно-зависимые требования в образовательной политике, а модель WEF формирует повестку развития.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Ключевые слова: НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, МОДЕЛЬ 4К, СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ, ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ФГОС ВО, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ, АНО «РОССИЯ – СТРАНА ВОЗМОЖНОСТЕЙ»

Для цитирования: Сотова В.А., Чичерина Н.В. Сравнительный анализ моделей надпрофессиональных компетенций // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 3. С. 37–48. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.03

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, 2026.

Research article
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.03

COMPARATIVE ANALYSIS OF SUPRA-PROFESSIONAL COMPETENCE MODELS

Abstract. The article presents a comparative analysis of key Russian and international models of supra-professional competences (SPC) in demand in the higher education system and the labor market. The relevance of the study is driven by the need to form a holistic understanding of the requirements to a modern specialist, particularly an engineer, in the context of the transition to a post-industrial economy and the digital transformation of production. The aim is to systematize and compare conceptual, normative, and prognostic SPC models to identify their synergistic potential. The material for the analysis includes the model of universal competences of the Federal State Educational Standards for Higher Education, the assessment and development model of the Autonomous Non-Commercial Organization «Russia – Country of Opportunities», professional standards, the prognostic model of the World Economic Forum (WEF), and the conceptual 4C model. The main method applied is comparative analysis with the use of such criteria as goal-orientation, level of generalization, context and mechanisms of operationalization, and connection with engineering education. The scientific novelty lies in substantiating the systemic complementarity of the reviewed models, centered around the stable conceptual core of 4C. The findings demonstrate that all the models form a unified ecosystem: the 4C model provides the semantic vector, the «Russia – Country of Opportunities» model offers tools for assessment and development, professional standards determine context-dependent requirements and the WEF model forms a forward-looking agenda.

Keywords: SUPRA-PROFESSIONAL COMPETENCES, UNIVERSAL COMPETENCES, 4K MODEL, COMPARATIVE ANALYSIS, ENGINEERING EDUCATION, FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR HIGHER EDUCATION, PROFESSIONAL STANDARDS, «RUSSIA – COUNTRY OF OPPORTUNITIES»

For citation: Sotova V.A., Chicherina N.V. Comparative analysis of supra-professional competence models. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 3. P. 37–48. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.03

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, 2026.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Введение. В нормативных документах системы высшего образования и в академической литературе представлены различные модели универсальных и надпрофессиональных компетенций (НПК), отражающие существующие подходы к определению их состава и содержания. Главным нормативным документом, который определяет перечень универсальных компетенций для системы высшего образования, являются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО). В исследовании представлены и альтернативные модели надпрофессиональных компетенций, такие как инженерные профессиональные стандарты, модель НПК в рамках проекта Центров компетенций автономной некоммерческой организации «Россия – страна возможностей» (АНО «РСВ»). В исследовании для анализа также рассмотрены зарубежные модели: модель Всемирного экономического форума и Компетентностная модель 4К (4С).

Под моделью надпрофессиональных компетенций в данном исследовании понимается структурированный перечень компетенций (или их кластеров), который снабжен описанием и предназначен для использования в образовательных, оценочных или нормативных целях.

Доклад Всемирного экономического форума «Будущее рабочих мест 2025» подтверждает тезис о повышении значимости надпрофессиональных компетенций в условиях цифровой трансформации промышленности и неопределённости и фиксирует, что почти 40 % навыков, требуемых на рабочих местах, изменятся к 2030 году. Причём 63% работодателей уже называют этот разрыв навыков ключевым барьером для развития. Наряду с технологическими навыками работодатели подчеркивают важность надпрофессиональных компетенций, таких как, аналитическое и креативное мышление, стрессоустойчивость, адаптивность, лидерство и социальное влияние. При этом аналитическое мышление сохраняет позицию самого востребованного базового навыка в 2025 году[1]. Эту тенденцию подтверждают Ю.Н. Корешникова, И.Д. Фрумин и Т.В. Пащенко: растет число профессий, в которых универсальные компетенции, включая критическое мышление, становятся важным фактором востребованности на рынке труда [1]. Е.Я. Варшавская отмечает, что в начале трудовой карьеры инженеры чаще других специалистов испытывают дефицит профессиональных навыков, а также стрессоустойчивости и способности работать в условиях многозадачности. Она же актуализирует задачу целенаправленного формирования

[1] The World Economic Forum's report «The Future of Jobs 2025» https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/

соответствующих надпрофессиональных компетенций уже в период обучения в университете [2]. Однако однозначность понимания НПК ставится под сомнение: А.С. Лохмачев, С.Н. Апенько и А.В. Лохмачева показывают различия в трактовке профессиональных и надпрофессиональных компетенций студентами, представителями университетов и предприятий [3].

О.С. Гилязова, А.Н. Замощанская и И.И. Замощанский признают интегративный характер понятий и указывают на пробелы и риски в сложившихся подходах в российской системе высшего образования. Они высказывают ряд обоснованных противоречий и рисков в подготовке кадров для российской экономики и указывают на пробелы в сложившихся терминах и подходах [4]. В противовес этой неопределённости модель 4К (4С) Б. Триллинга и Ч. Фаделя предлагает устойчивую рамку обучения в XXI веке [5]. Ее развитие представлено в работах Б. Тромхил-Миллера [6] и китайских исследователей, предложивших на основе 4К модель 5К. Данная модель включает культурное понимание и компетенции, передающиеся из поколения в поколение [7]. Е.Л. Касьяник подтверждает взаимосвязь уровня сформированности НПК и профессиональной подготовки специалистов [8]. А.И. Рудской с соавторами указывает на необходимость интеграции в модель НПК не только когнитивных и коммуникативных, но и ценностно-этических компонентов, которые должны быть ориентированы на воспитание интеллектуального слоя общества [9].

Коллективная монография под редакцией Т.В. Пащенко обобщает опыт формирования и оценки универсальных компетенций в университетах-участниках консорциума и подтверждает возможность системной работы над НПК [10]. В то же время Н.Ю. Беликова и Е.Ф. Куземин ставят под сомнение возможность единой методологии и анализируют контекстуальные и внеконтекстуальные условия формирования компетенций [11].

Эмпирические исследования фиксируют конкретные дефициты: Н.В. Камалова и Л.И. Осечкина выявляют дефициты развития НПК и мотивационные барьеры у студентов первого курса [12], а исследование О.Б. Соболевой, Ю.С. Хиль, А.Р. Садовой и др. устанавливает статистически значимые взаимосвязи между уровнем развития НПК и социально-демографическими параметрами, в том числе положительные корреляции большинства компетенций между собой [13].

Таким образом, при общем признании важности НПК и наличии устойчивой модели 4К в российской практике сохраняются разногласия в трактовках, методологические противоречия и эмпирически фиксируемые дефициты. При этом в академической литературе практически не

представлены комплексные сравнительные исследования, которые анализировали бы отечественные оценочно-развивающие модели, нормативные модели ФГОС и профстандарты, а также прогностические рамки с учетом единой методологической основы.

Целью настоящего исследования является систематизация и сопоставление ключевых моделей надпрофессиональных компетенций для выявления их общих тенденций, специфических акцентов и потенциала в контексте инженерного образования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Сформировать выборку моделей НПК, наиболее релевантных для целей исследования.
2. Разработать систему критериев для проведения сравнительно-сопоставительный анализ содержательного наполнения отобранных моделей.
3. Провести сравнительно-сопоставительный анализ выбранных моделей по заданным критериям.
4. Интерпретировать полученные результаты, выявить взаимосвязи и определить место каждой модели в экосистеме подходов к НПК.
5. Сформулировать выводы относительно применимости рассмотренных моделей для использования в образовательном процессе университета.

Метод исследования. Методологическую основу исследования составили общенаучные теоретические методы: анализ нормативных документов и научной литературы, систематизация, классификация, сравнительно-сопоставительный анализ, интерпретация. В качестве основного метода исследования был избран сравнительный анализ, который позволяет выявить сходства, различия и взаимосвязи между различными моделями НПК. Эмпирическую базу составили тексты ФГОС ВО, профессиональных стандартов, докладов Всемирного экономического форума, методических материалов АНО «РСВ» и научных публикаций по теме. Процедура анализа включала четыре этапа: формирование выборки моделей, разработку критериев сравнительного анализа, сопоставление по критериям, интерпретацию результатов.

На первом этапе была сформирована выборка моделей НПК, которые были бы релевантны для целей исследования. Дополнительным критерием отбора выступило наличие у модели официального или широко признанного статуса в системе высшего образования и/или на рынке труда. В итоговую выборку вошли пять моделей, представляющих разные уровни и контексты:

– Концептуальная модель 4K, которая служит фундаментальной, междисциплинарной рамкой, определяющей ядро НПК для XXI века.

– Оценочно-развивающая система АНО «РСВ» в роли примера наиболее детализированной и институционально оформленной отечественной модели, которая нацелена на практику оценки и развития НПК.

– Профессиональные стандарты, как источник нормативно закрепленных требований к НПК, предъявляемых работодателями на рынке труда.

– Универсальные компетенции, включенные во ФГОС ВО, которые выступают нормативной моделью и которые задают обязательные требования к результатам обучения на уровне государства.

– Прогностическая модель надпрофессиональных компетенций Всемирного экономического форума (WEF «Навыки 2025»), которая фиксирует глобальные тренды и опережающую повестку в развитии компетенций.

На втором этапе был разработан аппарат сравнения: четыре ключевых критерия, позволяющих охарактеризовать каждую модель с функционально-целевой, структурно-содержательной и прикладной сторон. Выбор критериев обусловлен необходимостью всестороннего анализа отобранных моделей. Первым критерием сравнения выступила основная цель модели и определение ее системообразующего признака, архитектуры и места в общей экосистеме. Вторым критерием – уровень обобщения и детализации. По этому критерию оценивалась степень конкретизации описания компетенций (от макроуровня до микроуровня). Третьим критерием выступили контекст применения и механизмы операционализации. Был проведен анализ практического использования модели и способов перевода абстрактных концептов в измеримые индикаторы и процедуры. И в качестве отдельного четвертого критерия была выделена связь с инженерным образованием. Было проанализировано, как каждая из моделей транслирует свои требования в плоскость инженерной деятельности и подготовки инженерных кадров.

На третьем этапе был проведен сопоставительный анализ выбранных моделей по разработанным критериям, который зафиксирован в сводной таблице 1. Каждая модель охарактеризована по всем четырем критериям. На заключительном этапе осуществлена интерпретация полученных результатов. Основной задачей заключительного этапа было не просто перечисление сходств и различий, а выявление точек пересечения, взаимно дополняющих связей и скрытых различий между моделями. В результате исследования был сделан вывод о системной взаимодополняемости рассмотренных моделей и их интеграции вокруг концептуального ядра – модели 4K.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Результаты и обсуждение. В результате применения описанной методики была составлена сводная таблица, наглядно представляющая характеристики проанализированных моделей надпрофессиональных компетенций (таблица 1).

Рассмотрение вышеуказанных моделей НПК через призму четырех ключевых критериев выстраивает многомерную матрицу, которая демонстрирует сопоставимость и взаимодополняемость указанных моделей в едином поле подготовки современных специалистов.

Основная цель каждой из моделей является их системообразующим признаком. Модель 4K преследует концептуально-педагогическую и философско-образовательную цель, отвечая на вопрос «Каково ядро способностей, необходимых человеку для полноценной жизни, обучения и труда в XXI веке?». Модель АНО «РСВ» наследует ценностно-смысловое ядро модели 4K, но осуществляет инструментально-прагматическое погружение и отвечает на вопросы «как измерить?», «как построить индивидуальную траекторию?». Профессиональные стандарты имеют ярко выраженную нормативно-регулятивную цель, призваны гарантировать соответствие работника задачам рабочего места. Универсальные компетенции ФГОС ВО выполняют функцию нормативного переводчика между глобальными образовательными трендами и учебными планами университетов. Модель WEF обладает прогностической и стратегической целью, отражая технологические и социально-экономические тренды на формирующийся рынок труда.

Сравнение по уровню обобщения и детализации показывает, что модели представлены в диапазоне от макроконцепта к микродействию. Модель 4K находится на макроуровне обобщения, ее сила состоит в универсальной применимости, а слабость, напротив, – в необходимости интерпретации. Модель РСВ работает на мезоуровне, детализируя компоненты 4K в измеримые компетенции. Универсальные компетенции ФГОС ВО также относятся к высокому уровню обобщения, но их обобщённость носит формально-нормативный характер. Модель WEF находится на макроуровне и задает контекстную рамку, при этом связывая широкие категории с технологиями и инновациями. Профессиональные стандарты находятся на микроуровне, «растворяя» НПК в описании трудовых действий. Это дает максимальную детализацию, но ценой потери целостного взгляда на личность специалиста.

Таблица 1. Сравнительный анализ пяти ключевых моделей надпрофессиональных компетенций
Table 1. Comparative analysis of 5 key supra-professional competences' models

Критерий сравнения	**Модель 4К**	**Модель АНО «РСВ»**	**Профессиональные стандарты**	**Универсальные компетенции ФГОС ВО**	**Модель WEF (Навыки 2025)**
Основная цель	Концептуальное ядро НПК, образовательная и развивающая рамка	Комплексная система **оценки, развития и валидации** НПК для построения индивидуальной траектории развития	Нормативное описание требований к **конкретной трудовой функции** на рынке труда	Закрепление **общих результатов образования** на нормативном уровне	**Опережающий прогноз** ключевых навыков для экономики будущего
Уровень обобщения	Высокий, макроуровень. 4 базовых компонента	Детализированный, мезоуровень. 5 блоков, около 25 компетенций с индикаторами	Конкретный, микроуровень. Компетенции «растворены» в трудовых действиях.	Высокий, но формализованный. Сгруппированы в общие категории (системно-деятельностные, коммуникативные и т.д.)	Макроуровень с акцентом на технологическую и социальную адаптацию
Контекст и операционализация	Образовательный и социальный. Операционализируется через педагогические методы.	Оценочно-развивающий. Операционализируется через тестовый инструментарий и цифровую платформу.	Профессионально-трудовой. Операционализируется через выполнение конкретных рабочих задач.	Академический. Операционализируется через учебные планы и программы дисциплин.	Экономико-стратегический. Операционализируется через корпоративные стратегии и госполитику в образовании.
Связь с инженерным образованием	Задает **общее направление** для развития инженера (мыслить, общаться, работать в команде, творить).	Позволяет **диагностировать и развивать** конкретные инженерные НПК (напр., системное мышление, управление проектами).	**Диктует обязательные требования** к инженеру для допуска к работе (напр., «взаимодействовать со смежными подразделениями»).	**Формирует основу**, которую университет должен наполнить инженерным содержанием.	**Указывает на необходимость интеграции** цифровых и когнитивных навыков в инженерную профессию.

Контекст применения и механизмы операционализации показывают, как каждая модель реализуется на практике. Контекст модели 4К – это образовательная реформа и педагогический дизайн. Модель РСВ существует в контексте национальной системы оценки качества человеческого капитала, ее операционализация представляет собой психометрический инструментарий, встроенный в цифровую платформу. Контекст профессиональных стандартов реализуется в кадровой политике и аттестации. Универсальные компетенции ФГОС ВО действуют в контексте государственного регулирования высшего образования, а контекст модели WEF состоит в стратегическом планировании на уровне корпораций, отраслей и государств.

Связь с инженерным образованием для каждой модели специфична. Модель 4К задает идеальный образ инженера-универсала. Модель РСВ предоставляет инструмент для диагностики и целенаправленного развития этого образа. Профессиональные стандарты диктуют обязательные, контекстно-зависимые требования рынка труда. Универсальные компетенции ФГОС ВО создают рамку ответственности для университета. Модель WEF актуализирует требования к инженеру будущего и добавляет к идеальному образу инженера цифровую и когнитивную гибкость.

Результаты данного исследования позволяют перейти от противопоставления моделей к пониманию их системной взаимодополняемости в рамках единого процесса подготовки инженера.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что все рассмотренные модели сходятся в признании критической важности четырех мега-областей: когнитивной (мышление, анализ, решение проблем), социально-коммуникативной (взаимодействие, работа в команде, влияние), саморегуляционной (самоорганизация, адаптивность, стрессоустойчивость, саморазвитие) и ценностно-этической (ответственность, гражданственность, профессиональная этика). Этот вывод согласуется с результатами зарубежных исследований, в частности, с работой Б. Грасс-Рамирес с соавторами, которые на основе анализа моделей ABET, испанской национальной рамки и колумбийской системы оценки Saber Pro также пришли к консенсусу относительно базовых компонентов инженерных компетенций в международном образовательном пространстве [14].

Модель 4К выступает в роли семантического ядра и системы координат развития НПК. Она задает четыре базовых вектора: К1 (мышление), К2 (обмен), К3 (кооперация), К4 (создание). Модель АНО «РСВ» детализирует и обогащает ядро 4К, добавляя к нему актуальные для национального контекста ценностные и общекультурные компоненты (блоки «Общие знания» и «Мотивационно-ценностная сфера»). И, дополнительно, снабжает его измерительным инструментом.

Профессиональные стандарты представляют собой «приземление» компонентов НПК на конкретные трудовые функции. Универсальные компетенции ФГОС ВО являются нормативной фиксацией необходимости развития НПК на уровне высшей школы. Модель WEF задает вектор эволюции НПК под воздействием развития технологий.

Проведенный сравнительный анализ не выявляет противоречий между рассмотренными моделями, а раскрывает их как элементы единой экосистемы, сосредоточенной вокруг устойчивой и проверенной временем концепции 4K. Модель АНО «РСВ» удачно синтезирует все выделенные компоненты в единую, методически обеспеченную систему, что делает ее перспективным инструментом для внедрения в образовательную практику, в том числе инженерных университетов, при условии ее адаптации к специфике инженерного труда.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы, которые логически вытекают из поставленных задач.

Сравнительный анализ пяти моделей НПК (4K, АНО «РСВ», профстандартов, универсальные компетенции ФГОС ВО, WEF) показывает их концептуальную близость и отсутствие принципиальных противоречий. Это свидетельствует о формировании устойчивого консенсуса в мировом и российском образовательном пространстве относительно ключевых компонентов НПК.

Все рассмотренные модели сходятся в признании критической важности четырех мега-областей надпрофессиональных компетенций: когнитивной, социально-коммуникативной, саморегуляционной и ценностно-этической. Выявлены взаимодополняющие функции моделей в единой экосистеме. Модель АНО «Россия – страна возможностей» представляет собой методически проработанную отечественную систему, которая синтезирует когнитивные, социальные, саморегуляционные и ценностные компоненты НПК. Она обладает высоким потенциалом для внедрения в образовательную практику инженерных университетов.

Задача современного инженерного образования заключается не в выборе одной из рассмотренных моделей, а в интеграции их взаимно дополняющего потенциала. Эффективная подготовка инженера будущего требует сбалансированного и взвешенного подхода с использованием возможностей всех пяти исследованных моделей: использования модели 4K как концептуального фундамента, инструментов АНО «РСВ» для измерения и сбалансированного развития инженера, требований профессиональных стандартов для обеспечения актуальности содержания современного образования, а также учета прогнозов WEF для формирования опережающей компетентностной модели, используемой в системе высшего образования.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д., Пащенко 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/umpa.2021.01.001. – EDN BGVLQH.

2. **Варшавская Е.Я.** Самооценка дефицита навыков выпускниками вузов, или Чему не учат в высшей школе // Вопросы образования. 2024. № 3(2). С. 35-59. – DOI: 10.17323/vo-2024-17789. – EDN QVRKRC.

3. **Лохмачев А.С., Апенько С.Н., Лохмачева А.В.** Практика оценки компетенций при найме и использования интеллектуальных систем в управлении персоналом предприятий // Прогрессивная экономика. 2024. № 11. С. 177-188. – DOI: 10.54861/27131211_2024_11_177. – EDN DDLKAT.

4. **Гилязова О.С., Замощанская А.Н., Замощанский И.И.** Концепция и фреймворк универсальных компетенций в российском высшем образовании: осмысление их значения и особенностей // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 5. – DOI: 10.15862/60pdmn523. – EDN ZNQUVA.

5. **Trilling B., Fadel C.** 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. – San Francisco: Jossey-Bass, 2009. –ISBN: 9781118157060 – 240 p.

6. **Thornhill-Miller B., Camarda A., Mercier M., Burkhardt J.-M., Morisseau T., Besançon M., Lubart T. [et al.]** Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence.* 2023. Vol. 11. No 3. P. 54. – DOI: 10.3390/jintelligence11030054. – EDN LQYOCD.

7. **Rui W., Liu J., Wei R., Ma L.X., Gan Q.Y., Li X.F.** The Research Design of the 5Cs Framework for Twenty-first Century Key Competences. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences).* 2020. Vol. 38. No 2. Pp. 20-28. – DOI: 10.16382/j.cnki.1000-5560.2020.02.003

8. **Касьяник Е.Л.** Надпрофессиональные компетенции личности как основа профессиональной успешности специалистов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 4(48). С. 69-77. – DOI: 10.54509/22203036_2022_4_69. – EDN ALZWBT.

9. **Рудской А.И., Кабышев С.В., Боровков А.И., Романов П.И., Гришина Н.С.** Фундаментальные основы успеха и престижа отечественного инженерного образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 9-29. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-9-29. – EDN LPGCRP.

10. **Корешникова Ю.Н., Замощанский И.И., Замощанская А.Н., Пащенко Т.В. и др.** Универсальные компетенции в российских университетах: монография. – М.: Изд-во Aegitas, 2023. – 246 с. – ISBN 978-0-3694-1032-0. – DOI: 10.47359/978-0-3694-1032-0. – EDN SYVHXH.

11. **Беликова Н.Ю., Куземина Е.Ф.** К вопросу о формировании универсальных компетенций в системе высшего образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8(100). С. 180-185. – DOI: 10.24158/spp.2022.8.26. – EDN LNUOIR.

12. **Камалова Н.В., Осечкина Л.И.** Значение развития надпрофессиональных компетенций в аспекте профессиональной подготовки студента вуза // Калининградский вестник образования. 2025. № 1(25). С. 3-17. –eISSN: 2658-7203– EDN BRYITJ.

13. **Соболева О.Б., Хиль Ю.С., Садова А.Р., Степашкина Е.А., Гужеля Д.Ю., Ваза А.М.** Взаимосвязь надпрофессиональных компетенций и социально-демографических параметров студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 3. С. 68-85. – DOI: 10.15826/umpa.2024.03.026. – EDN ROQRFM.

14. **Grass-Ramiréz B.E., Collazos C.A., González C.S. (2017).** Propuesta de incorporación de competencias de formación en ingeniería. *Revista Guillermo de Ockham*. Vol. 15. No 1. Pp. 131–138. – ISSN: 1794-192X – DOI: 10.21500/22563202.3188

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

REFERENCES

1. **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.

2. **Varshavskaya E.Ya. (2024)** Self-Assessment of Skills Gap by University Graduates, or What Is Not Taught in Higher Education. *Voprosy obrazovaniya*. No 3 (2). Pp. 35-59. – DOI: 10.17323/vo-2024-17789. – EDN QVRKRC.

3. **Lokhmachev A.S., Apenko S.N., Lokhmacheva A.V.** Praktika otsenki kompetentsiy pri nayme i ispolzovaniya intellektualnykh sistem v upravlenii personalom predpriyatiy // Progressivnaya ekonomika. 2024. № 11. S. 177-188. – DOI: 10.54861/27131211_2024_11_177. – EDN DDLKAT.

4. **Gilyazova O.S., Zamoshchanskaya A.N., Zamoshchansky I.I.** The conception and framework of universal competencies in Russian higher education: understanding their significance and features. *World of Science. Pedagogy and psychology.* 2023. Vol. 11. No 5. Art. 2. – DOI: 10.15862/60pdmn523. – EDN ZNQUVA.

5. **Trilling B., Fadel C.** 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. – San Francisco: Jossey-Bass, 2009. –ISBN: 9781118157060 – 240 p.

6. **Thornhill-Miller B., Camarda A., Mercier M., Burkhardt J.-M., Morisseau T., Besançon M., Lubart T. [et al.]** Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence.* 2023. Vol. 11. No 3. P. 54. – DOI: 10.3390/jintelligence11030054. – EDN LQYOCD.

7. **Rui W., Liu J., Wei R., Ma L.X., Gan Q.Y., Li X.F.** The Research Design of the 5Cs Framework for Twenty-first Century Key Competences. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences).* 2020. Vol. 38. No 2. Pp. 20-28. – DOI: 10.16382/j.cnki.1000-5560.2020.02.003

8. **Kasyanik Ye.L.** Nadprofessionalnyye kompetentsii lichnosti kak osnova professionalnoy uspeshnosti spetsialistov // Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom. 2022. № 4(48). S. 69-77. – DOI: 10.54509/22203036_2022_4_69. – EDN ALZWBT.

9. **Rudskoy A.I., Kabyshev S.V., Borovkov A.I., Romanov P.I., Grishina N.S. (2025).** Fundamental Bases of Success and Prestige of National Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34. No 1. Pp. 9-29. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-9-29. – EDN LPGCRP.

10. **Koreshnikova Yu.N., Zamoshchanskiy I.I., Zamoshchanskaya A.N., Pashchenko T.V. i dr.** Universalnyye kompetentsii v rossiyskikh universitetakh: monografiya. – M.: Izd-vo Aegitas, 2023. – 246 s. – ISBN 978-0-3694-1032-0. – DOI: 10.47359/978-0-3694-1032-0. – EDN SYVHXH.

11. **Belikova N.Yu., Kuzemina E.F. (2022)** Towards the Issue of Shaping Universal Competences in Tertiary Education System. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. No 8(100). Pp. 180–185. – DOI: 10.24158/spp.2022.8.26. – EDN LNUOIR.

12. **Kamalova N.V., Osechkina L.I.** Znacheniye razvitiya nadprofessionalnykh kompetentsiy v aspekte professionalnoy podgotovki studenta vuza // Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya. 2025. № 1(25). S. 3-17. –eISSN: 2658-7203– EDN BRYITJ.

13. **Soboleva O. B., Khil Yu. S., Sadova A. R., Stepashkina E. A., Guzhelya D. Yu., Vaza A. M**. The Relationship Between Supra-Professional Competencies and Socio-Demographic Parameters of Students. *University Management: Practice and Analysis*. 2024. Vol.28. No 3. Pp. 68–85. – DOI: 10.15826/umpa.2024.03.026. – EDN ROQRFM.

14. **Grass-Ramiréz B.E., Collazos C.A., González C.S. (2017).** Propuesta de incorporación de competencias de formación en ingeniería. *Revista Guillermo de Ockham*. Vol. 15. No 1. Pp. 131–138. – ISSN: 1794-192X – DOI: 10.21500/22563202.3188

Статья поступила в редакцию 13.05.2026. Одобрена 18.09.2026. Принята 30.09.2026.
Received 13.05.2026. Approved 18.09.2026. Accepted 30.09.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026

ISSN 2227-8591 Вопросы методики преподавания в вузе. Том 15. № 3. 2026

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000 Народное образование. Педагогика

Лингводидактический форум

Linguo-didactic forum

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Научная статья
УДК 378.147:811.112.236
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.04

И. В. Архипова

ФУНКЦИОНАЛЬНО–СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ТАКСИСУ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА



АРХИПОВА Ирина Викторовна – доктор филологических наук, профессор; Новосибирский государственный педагогический университет; Вилюйская, 28, Новосибирск, 630126, Россия. SPIN-код РИНЦ: 8621-3992; ORCID: 0000-0002-0685-335X. irarch@yandex.ru
ARKHIPOVA Irina V. – Novosibirsk State Pedagogical University; 28, Vilujskaja, Novosibirsk, 630126, Russia. ORCID: 0000-0002-0685-335X irarch@yandex.ru

Аннотация. Настоящее исследование посвящено разработке методической модели обучения таксису как функционально-семантической категории в практике преподавания немецкого языка. Объектом анализа выступает совокупность разноуровневых языковых средств, репрезентирующих отношения временной соотнесенности действий (темпоральные придаточные, причастные и предложно-девербативные конструкции). Актуальность работы определяется необходимостью преодоления изолированного изучения грамматических явлений, характерного для традиционной методики, что особенно критично для полицентрического поля таксиса, где выбор формы обусловлен коммуникативными и стилистическими факторами. В качестве теоретического фундамента привлекается концепция функциональной грамматики А.В. Бондарко, интерпретированная в прикладном аспекте. В ходе исследования на основе контрастивного анализа русского и немецкого языков выявлены типологические расхождения в экспликации таксисных значений, выступающие источником интерференции. Основной результат работы – трехуровневая модель дидактизации исследуемого поля, последовательно реализующая этапы семантико-когнитивного осознания, системного структурирования инвентаря средств и их коммуникативно-мотивированной активизации в речи. Предложенная модель предполагает использование системы контрастивных и трансформационных упражнений, направленных на формирование осознанного выбора грамматической конструкции.

Ключевые слова: ТАКСИС, ФУНКЦИОНАЛЬНО–СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ, ВРЕМЕННАЯ СООТНЕСЁННОСТЬ, ТАКСИСНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, КОНТРАСТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Для цитирования: Архипова И.В. Функционально–семантическая модель обучения таксису в курсе иностранного языка // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 3. С. 50–58. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.04

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, 2026.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Research article
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.04

FUNCTIONAL-SEMANTIC MODEL OF TEACHING TAXIS IN FOREIGN LANGUAGE COURSE

Abstract. This study is devoted to the development of a methodological model for teaching taxis as a functional-semantic category in the practice of teaching German. The object of analysis is a set of multi-level linguistic means representing the temporal relationships of actions (temporal clauses, participial clauses, and prepositional-deverbative constructions). The relevance of this work is determined by the need to overcome the isolated study of grammatical phenomena characteristic of traditional methods, which is particularly critical for the polycentric field of taxis, where the choice of form is determined by communicative and stylistic factors. A.V. Bondarko's concept of functional grammar, interpreted from an applied perspective, serves as a theoretical foundation. The study, based on a contrastive analysis of Russian and German, revealed typological discrepancies in the explication of taxis meanings, which serve as a source of interference. The main result of this work is a three-level model for didacticization of the field under study, sequentially implementing the stages of semantic-cognitive awareness, systemic structuring of the vocabulary, and their communicatively motivated activation in speech. The proposed model involves the use of a system of contrastive and transformational exercises aimed at developing a conscious choice of grammatical construction.

Keywords: TAXIS, FUNCTIONAL-SEMANTIC MODEL, TEMPORAL CORRELATION, TAXIS COMPETENCE, CONTRASTIVE ANALYSIS

For citation: Arkhipova I.V. Functional-semantic model of teaching taxis in foreign language course. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 3. P. 50–58. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.04

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, 2026.

Введение. Категория таксиса, трактуемая как временная соотнесённость двух или более действий друг относительно друга (вне зависимости от момента речи), относится к числу фундаментальных семантических категорий в системе функциональной грамматики. Данное понятие получило описание в рамках теории функциональной грамматики, разработанной А.В. Бондарко [1, 2]. Таксис рассматривается как функционально-семантическое поле, характеризующееся полицентрической структурой и объединяющее разноуровневые языковые средства вокруг инвариантного смыслового ядра, при этом в структуре данного поля традиционно выделяются два микрополя – независимого и зависимого таксиса.

Обращение к категории таксиса в лингводидактическом контексте обусловлено системно-интегрирующим потенциалом функциональной грамматики, в рамках которой исходной точкой анализа служит семантическая категория таксиса, актуализируемая средствами различных языковых уровней [3]. **Актуальность** изучения таксиса при обучении

иностранным языкам определяется задачами компетентностного подхода, ориентированного на преодоление разрыва между формальным усвоением грамматических правил и способностью к их осознанному применению в условиях реальной коммуникации.

Значительный вклад в разработку современных аспектов обучения грамматике иностранного языка вносят исследования Л.М. Бобровская [4], А.А. Ветошкина и Э.В. Хачатряна [5], Е.В. Воропаевой [6], А.А. Деревянко и А.С. Свистунова [7], Т.В. Дроздовой [8], и М.В. Лебедевой [9]. Не менее актуально исследование Е.А. Захаровой, посвященное вопросу применения корпусной лингвистики в обучении грамматике английского языка на продвинутом уровне [10]. И.Н. Кошелева предлагает оптимизацию процесса обучения грамматике путём перехода от механического запоминания правил к осмысленному постижению языковых явлений [11]. Е.А. Сурмина разрабатывает крупноблочную систему обучения грамматике немецкого языка, основанную на принципах системности и интеграции знаний [12].

Анализ источников показывает, что функционально–семантический подход к обучению грамматике обладает значительным лингводидактическим потенциалом, позволяя системно представить разноуровневые средства выражения временной соотнесённости и сформировать у обучающихся целостную грамматическую компетенцию.

Цель настоящей работы – представить комплексную методическую модель, позволяющую системно организовать процесс обучения таксису на материале немецкого языка. Модель включает три последовательных этапа: семантико–когнитивное осознание, системное структурирование и коммуникативно–мотивированное применение.

Результаты и их обсуждение

В лингвистической литературе таксис традиционно понимается как категория, характеризующая временные отношения между действиями. Различают независимый таксис (в простом предложении с однородными сказуемыми или в сложносочинённом предложении) и зависимый таксис (в полипредикативных конструкциях с нефинитными формами или придаточными предложениями). Основные типы таксисных отношений – одновременность, предшествование и следование – могут быть эксплицированы как морфологически, так и синтаксически.

Немецкий язык располагает разветвлённой системой таксисных маркеров, которые охватывают практически все синтаксические уровни. Рассмотрим их с примерами, отражающими разные коммуникативные ситуации.

А) Причастные обороты (Partizip I и Partizip II) как компактное средство выражения одновременности или предшествования:

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

(1) *Lachend kam sie ins Zimmer.* – одновременность (смех и вход)

(2) *Verwundert über seine Antwort sah sie ihn an.* – одновременность (удивление и взгляд)

(3) *Angekommen in Berlin, rief er sofort seine Mutter an.* – предшествование (прибытие до звонка)

(4) *Gewarnt durch die Nachrichten, blieben sie zu Hause.* – предшествование (предупреждение до решения остаться)

Б) Инфинитивные обороты с частицей *zu*, а также союзами *um...zu*, *ohne...zu*, *anstatt...zu*:

(5) *Er ging, ohne ein Wort zu sagen.* – сопутствие

(6) *Sie öffnete die Tür, um nachzusehen, wer da war.* – следование (открывание для того, чтобы посмотреть)

(7) *Statt zu arbeiten, saß er am Computer und spielte.* – замещение

В) Сложноподчиненные предложения с темпоральными союзами – наиболее эксплицитный способ выражения таксиса:

(8) *Während die Kinder spielten, bereitete die Mutter das Abendessen vor.* – одновременность

(9) *Nachdem der Regen aufgehört hatte, gingen wir spazieren.* – предшествование

(10) *Bevor wir die Reise antreten, müssen wir noch die Tickets kaufen.* – следование

(11) *Sobald der Wecker klingelt, stehe ich auf.* – непосредственное следование

Г) Предложно–именные конструкции с отглагольными существительными (девербативами) – распространенное средство в письменной и официальной речи:

(12) *Bei der Abfahrt vergaß er seinen Pass.* – одновременность

(13) *Nach der Ankunft erkundigten sie sich nach dem Weg.* – предшествование

(14) *Vor dem Schlafengehen las er noch ein Kapitel.* – следование

Д) Сочинительные союзы и бессоюзное соединение – часто для последовательности:

(15) *Er stand auf und verließ den Raum.* – последовательность

(16) *Sie nahm den Schlüssel, öffnete die Tür und trat ein.* – четкая последовательность

Представленный спектр средств наглядно демонстрирует, что одна и та же таксисная ситуация может быть реализована различными способами. Задача обучения – научить студентов осознанно выбирать вариант в зависимости от стиля, регистра и коммуникативной цели.

Разработанная модель включает три этапа, каждый из которых соответствует определённому уровню овладения грамматическим материалом: от узнавания и понимания до активного использования в речи.

1. Этап семантико-когнитивного осознания

На этом этапе студенты знакомятся с понятием таксиса через анализ конкретных высказываний. Цель – сформировать способность вычленять временные отношения между действиями независимо от формы их выражения.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Задание 1 (узнавание): Прослушайте или прочитайте следующие диалоги и определите, какое действие происходит раньше, какое позже, а какое одновременно.

Диалог 1:
– Hast du den Brief schon geschrieben?
– Nein, ich habe ihn erst nach dem Essen geschrieben.
(Вопрос: когда было написано письмо? – после еды, т.е. действие «есть» предшествует «писать».)
Диалог 2:
– Warum hast du nicht angerufen?
– Ich habe dich angerufen, während du geschlafen hast.
(Вопрос: что происходило одновременно? – звонок и сон.)

Задание 2 (сопоставление): Даны три предложения, выражающие одну ситуацию:

(a) *Bei der Arbeit hörte er Musik.*
(b) *Während er arbeitete, hörte er Musik.*
(c) *Arbeitend hörte er Musik.*

– Определите, какое таксисное значение выражено во всех трёх вариантах (одновременность). Обсудите, чем различаются эти способы выражения (стиль, формальность, уместность в устной/письменной речи).

Задание 3 (анализ текста): В коротком нарративе (5–7 предложений) обучающиеся выделяют все конструкции, маркирующие временные отношения, и классифицируют их по типам (одновременность, предшествование, следование). Например, текст:

Als ich gestern nach Hause kam, war die Wohnung still. Meine Frau war schon ins Bett gegangen, während ich noch im Büro arbeitete. Ich machte mir eine Tasse Tee, setzte mich aufs Sofa und las die Zeitung. Nachdem ich die wichtigsten Artikel gelesen hatte, schaltete ich das Licht aus und ging schlafen.

2. *Этап системного структурирования*

На этом этапе материал систематизируется, строятся обобщающие таблицы, выявляются закономерности и исключения.

Задание 4 (систематизация): Заполнить таблицу, распределив данные конструкции по трём колонкам: «одновременность», «предшествование», «следование». В качестве материала предлагаются:

während, nachdem, *bevor*, *sobald*, *bei + Dat.*; *nach + Dat.; vor + Dat;* Partizip I; Partizip II, *ohne...zu, um...zu/*

После заполнения таблицы обсуждается, какие из этих средств являются наиболее прототипическими (ядро) и какие имеют дополнительные оттенки (например, *sobald* – немедленное следование, а *nachdem* – строгое предшествование).

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Задание 5 (контрастивный анализ на стилистику): Сравните пары предложений:

(17a) *Nachdem er die Prüfung bestanden hatte, jubelte er laut.*

(17b) *Die Prüfung bestanden, jubelte er laut.*

(17c) *Nach der bestandenen Prüfung jubelte er laut.*

Какое из предложений звучит более книжно? (b и c более книжные, a – нейтральное). Какое более уместно в разговоре? (a). Обсудите, как выбор средства влияет на восприятие текста.

Задание 6 (трансформация): Преобразуйте предложения с придаточными в причастные обороты или предложно-девербативные конструкции и наоборот. Например:

Während sie aß, las sie die Zeitung. → Essend las sie die Zeitung. → Beim Essen las sie die Zeitung.

Nachdem er angekommen war, stellte er den Koffer ab. → Angekommen stellte er den Koffer ab. → Nach der Ankunft stellte er den Koffer ab.

При этом обращается внимание на изменение стиля и на возможную потерю некоторых смысловых нюансов.

3. *Этап коммуникативно–мотивированного применения*

Здесь акцент переносится на продуктивное использование таксисных конструкций в условиях, приближенных к реальной коммуникации. Задания носят творческий и проблемный характер.

Задание 7 (создание нарратива): Дана последовательность событий в виде пунктов (например, распорядок дня, инструкция по приготовлению блюда, рассказ о путешествии). Студенты должны написать связный текст, используя не менее пяти разных способов выражения таксиса и избегая повторов. Пример:

Исходные пункты: *aufstehen, frühstücken, Zeitung lesen, ins Büro gehen, arbeiten, Mittagessen, weiterarbeiten, nach Hause gehen, Abendessen, fernsehen, schlafen gehen.*

Возможный текст (фрагмент):

Nach dem Aufstehen frühstücke ich meistens in Ruhe. Während ich esse, lese ich die Zeitung. Bevor ich ins Büro gehe, putze ich mir die Zähne. Im Büro angekommen, beginne ich sofort mit der Arbeit. Gegen Mittag, nachdem ich einige E–Mails beantwortet habe, gehe ich in die Kantine. Nach dem Essen arbeite ich weiter, ohne eine Pause zu machen. Am Abend, wenn ich nach Hause komme, bereite ich das Abendessen zu. Während des Essens schauen wir fern. Anschließend lese ich noch ein Buch, bevor ich schlafen gehe.

Задание 8 (редактирование и стилистическая правка): Предлагается текст, написанный однообразно (например, все придаточные с *nachdem* и *während*). Задача – заменить часть конструкций на причастные обороты или предложно–именные конструкции, чтобы сделать текст более вариативным и стилистически разнообразным.

Задание 9 (ролевая игра): Студенты получают роли (репортёр и очевидец происшествия). Репортёр задаёт вопросы о хронологии событий. Очевидец должен описать последовательность, используя разнообразные таксисные средства. Например:

– Was ist passiert?

– Als ich an der Ampel stand, hörte ich einen lauten Knall. Während ich mich umdrehte, sah ich, wie ein Auto gegen den Baum prallte. Nachdem der Fahrer ausgestiegen war, wirkte er völlig verwirrt. Ich rief sofort die Polizei, ohne zu zögern. Bevor die Polizei eintraf, versuchte ich, den Fahrer zu beruhigen.

Поскольку русский язык является родным для большинства студентов в российских вузах, важно учитывать типологические различия в выражении таксиса. Русский язык активно использует деепричастные обороты (одновременность и предшествование), которые в немецком часто заменяются придаточными предложениями или предложными конструкциями. Это ведет к интерференции: российские студенты склонны строить немецкие предложения по типу *«Lesend das Buch, fiel er ein»* вместо правильного *«Beim Lesen des Buches fiel er ein»* или *«Während er das Buch las, fiel er ein»*. Контрастивные упражнения помогают осознать эти различия. Например:

Задание 10 (перевод с русского на немецкий): Переведите русские предложения с деепричастиями, выбрав адекватный немецкий эквивалент:

(а) Читая книгу, он уснул. – *Beim Lesen des Buches schlief er ein.* (или *Während er das Buch las,...*)

(б) Прочитав книгу, он вышел на улицу. – *Nachdem er das Buch gelesen hatte, ging er hinaus.* (или *Nach der Lektüre...*)

(в) Он шёл, улыбаясь. – *Er ging lächelnd.* (Partizip I)

Задание 11 (анализ ошибок): Даны предложения с типичными ошибками. Нужно их исправить и объяснить причину:

Ankommend in Berlin, rief er an.

Arbeitend im Garten, hörte er Musik.

Bevor er kam, habe ich gegessen.

Эти упражнения развивают металингвистическую рефлексию и снижают количество интерференционных ошибок.

Заключение. Предложенная в статье методическая модель обучения таксису, построенная на принципах функциональной грамматики, позволяет преодолеть традиционную фрагментарность в изучении временных конструкций и сформировать у студентов целостное представление о системе средств выражения временной соотнесённости. Три последовательных этапа – от осознания смысла через систематизацию к творческому применению – обеспечивают поэтапное и прочное усвоение материала. Контрастивный компонент модели учитывает специфику

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

русского языка, что делает ее особенно эффективной в российской аудитории. Приведенные примеры заданий и языковых материалов демонстрируют практическую реализацию модели. Перспективы развития связаны с цифровизацией и дальнейшей дифференциацией упражнений в зависимости от уровня владения языком.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Бондарко А.В.** Категоризация в системе грамматики: монография. – М. : Языки славянских культур, 2011. – 488 с. – ISBN: 978-5-9551-0513-0. – EDN RBBZLT.

2. **Бондарко А.В.** Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / отв. ред. А.В. Бондарко. – М.: URSS, 2003. – ISBN: 5-354-00348-2. – EDN QQNIFV.

3. **Архипова И.В.** Дидактизация функционально-семантического поля таксиса в курсе практической грамматики немецкого языка: трехуровневая модель // Научно-педагогическое обозрение. 2026. № 3(67). С. 53-62. – DOI: 10.23951/2307-6127-2026-3-53-62. – EDN QQIMLD.

4. **Бобровская Л.М.** Подходы и методы обучения грамматике иностранного языка в неязыковых вузах // Академическая мысль. 2022. № 1(18). С. 44-46. –eISSN: 2588-0020– EDN JENOZD.

5. **Ветошкин А.А., Хачатрян Э.В.** Современные подходы в обучении грамматике английского языка // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3(55). С. 37-41. – DOI: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_38. – EDN EHGFZD.

6. **Воропаева В.В.** О некоторых аспектах обучения практической грамматике английского языка // Вестник научных конференций. 2017. № 1-4(17). С. 16-18. –eISSN: 2412-8988 – EDN XXHIPX.

7. **Деревянко А.А., Свистунов А.С.** Обучение грамматике английского языка на первом и втором курсах языкового вуза // Филологический аспект. 2020. № 4(60). С. 245-254. –eISSN: 2412-8953 – EDN BOHMWQ.

8. **Дроздова Т.В.** Проблемное обучение на занятиях теоретической грамматики немецкого языка в вузе // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2021. Т. 12. № 2. С. 59-61. – ISSN: 2306-8493– EDN MDGMFP.

9. **Лебедева М.В.** К вопросу о системе обучения грамматике в языковом вузе // Социосфера. 2010. № 1. С. 94-96. – ISSN: 2078-7081– EDN NDVPMP.

10. **Захарова Е.А.** Применение результатов исследований корпусной лингвистики в обучении грамматике английского языка на продвинутом уровне // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 2. С. 41-49. – EDN VWNQZR.

11. **Кошелева И.Н.** Оптимизация обучения английской грамматике: от правил к разумному осмыслению // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 1(73). С. 201-207. – DOI: 10.21603/2078-8975-2018-1-201-207. – EDN YWLUAT.

12. **Сурмина Е.А.** Крупноблочная система обучения грамматике немецкого языка в вузе: теория и практика // Мир педагогики и психологии. 2025. № 2(103). С. 127-135. – eISSN: 2712-7796 – EDN LCYGYC.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

REFERENCES

1. **Bondarko A.V.** Kategorizatsiya v sisteme grammatiki: monografiya. – M. : Yazyki slavyanskikh kultur, 2011. – 488 s. – ISBN: 978-5-9551-0513-0. – EDN RBBZLT.

2. **Bondarko A.V.** Teoriya funktsionalnoy grammatiki: Vvedeniye. Aspektualnost. Vremennaya lokalizovannost. Taksis / otv. red. A.V. Bondarko. – M.: URSS, 2003. – ISBN: 5-354-00348-2. – EDN QQNIFV.

3. **Arkhipova I.V. (2026)** Didacticization of the functional-semantic field of taxis in the course of practical grammar of the German language: a three-level model. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review.* Vol. 3 (67). Pp. 53–62. – DOI: 10.23951/2307-6127-2026-3-53-62. – EDN QQIMLD.

4. **Bobrovskaya L.M.** Podkhody i metody obucheniya grammatike inostrannogo yazyka v neyazykovykh vuzakh // Akademicheskaya mysl. 2022. № 1(18). S. 44-46. –eISSN: 2588-0020– EDN JENOZD.

5. **Vetoshkin A.A., Khachatryan E.V.** Sovremennyye podkhody v obuchenii grammatike angliyskogo yazyka // Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye. 2023. T. 14. № 3(55). S. 37-41. – DOI: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_38. – EDN EHGFZD.

6. **Voropayeva V.V.** O nekotorykh aspektakh obucheniya prakticheskoy grammatike angliyskogo yazyka // Vestnik nauchnykh konferentsiy. 2017. № 1-4(17). S. 16-18. –eISSN: 2412-8988 – EDN XXHIPX.

7. **Derevyanko A.A., Svistunov A.S.** Obucheniye grammatike angliyskogo yazyka na pervom i vtorom kursakh yazykovogo vuza // Filologicheskiy aspekt. 2020. № 4(60). S. 245-254. –eISSN: 2412-8953 – EDN BOHMWQ.

8. **Drozdova T.V.** Problemnoye obucheniye na zanyatiyakh teoreticheskoy grammatiki nemetskogo yazyka v vuze // Aktualnyye problemy sovremennoy nauki, tekhniki i obrazovaniya. 2021. T. 12. № 2. S. 59-61. – ISSN: 2306-8493– EDN MDGMFP.

9. **Lebedeva M.V.** K voprosu o sisteme obucheniya grammatike v yazykovom vuze // Sotsiosfera. 2010. № 1. S. 94-96. – ISSN: 2078-7081– EDN NDVPMP.

10. **Zakharova Ye.A.** Primeneniye rezultatov issledovaniy korpusnoy lingvistiki v obuchenii grammatike angliyskogo yazyka na prodvinutom urovne // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya. 2016. № 2. S. 41-49. – EDN VWNQZR.

11. **Kosheleva I.N.** Optimizatsiya obucheniya angliyskoy grammatike: ot pravil k razumnomu osmysleniyu // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 1(73). S. 201-207. – DOI: 10.21603/2078-8975-2018-1-201-207. – EDN YWLUAT.

12. **Surmina Ye.A.** Krupnoblochnaya sistema obucheniya grammatike nemetskogo yazyka v vuze: teoriya i praktika // Mir pedagogiki i psikhologii. 2025. № 2(103). S. 127-135. –eISSN: 2712-7796 – EDN LCYGYC.

Статья поступила в редакцию 02.07.2026. Одобрена 09.09.2026. Принята 30.09.2026.
Received 02.07.2026. Approved 09.09.2026. Accepted 30.09.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Научная статья
УДК 378.147:811.111
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.05

И. О. Щербакова, С. А. Стринюк

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МОРСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА



ЩЕРБАКОВА Ирина Олеговна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой, доцент, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова; Двинская 5/7, Санкт-Петербург, 198135, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9641-6287; ORCID: 0000-0001-9208-3947. shcherbakovaio@gumrf.ru
SHCHERBAKOVA Irina O. – Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping; 5/7 Dvinskaya, St. Petersburg, 198135, Russia. ORCID: 0000-0001-9208-3947. shcherbakovaio@gumrf.ru



СТРИНЮК Светлана Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова; Двинская 5/7, Санкт-Петербург, 198135, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9946-0951; ORCID: 0000-0001-8453-2415. strinyuksa@gumrf.ru
STRINYUK Svetlana A. – Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping; 5/7 Dvinskaya, St. Petersburg, 198135, Russia. ORCID: 0000-0001-8453-2415. strinyuksa@gumrf.ru

Аннотация. Объектом исследования является профессиональная готовность преподавателя к методической переработке морского профессионального контекста в содержание языкового обучения. Актуальность исследования определяется тем, что судовая практика, внешнее языковое тестирование, тренажерные технологии и цифровые инструменты часто используются разрозненно и не формируют единой системы проектирования учебных материалов. Метод исследования включал критический анализ публикаций по профессионально ориентированному обучению английскому языку, анализу потребностей, дискурсивному подходу, цифровой дидактике и тренажерной подготовке, а также пилотное экспертное анкетирование 45 преподавателей. Установлено, что 30 из 45 респондентов (66,7 %) выбирают комплексную систему профессионального развития, 43 респондента (95,6 %) связывают ценность судовой практики с наблюдением профессиональной коммуникации, 24 респондента (53,3 %) регулярно используют цифровые ресурсы, а 15 респондентов (33,3 %) обращаются к ним время от времени. Выделены пять взаимосвязанных компонентов готовности преподавателя: профессионально-контекстный, методико-проектировочный, диагностический, цифровой и рефлексивный. Сделан вывод о необходимости сочетать в языковой подготовке профессиональное погружение, межкафедральную экспертизу, тренажерную среду и разработку образовательных продуктов.

Ключевые слова: МОРСКОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, МОРСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ, АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ, ТРЕНАЖЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА, МОРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Для цитирования: Щербакова И.О., Стринюк С.А. Интегративная модель профессионального развития преподавателя морского английского языка // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 3. С. 59–76. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.05

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, 2026.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Research article
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.05

INTEGRATIVE MODEL OF MARITIME ENGLISH TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. The study examines teachers' readiness to transform maritime professional contexts into language-learning content. The relevance of the study comes from the fragmented use of onboard experience, external language tests, simulator-based tasks and digital tools in Maritime English teacher development. The research design combined a critical review of publications on professionally oriented English teaching, needs analysis, discourse-based teaching, digital pedagogy and simulator-based training with a pilot expert survey of 45 teachers. The findings show that 30 out of 45 respondents (66.7%) prefer an integrated professional development system, 43 respondents (95.6%) associate onboard experience with observing professional communication, 24 respondents (53.3%) use digital resources regularly, and 15 respondents (33.3%) use them occasionally. The analysis identifies five connected dimensions of teacher readiness: professional-contextual, methodological-design, diagnostic, digital and reflective. It also specifies the methodological functions of onboard practice, simulator-based environments, specialized testing, digital resources, artificial intelligence tools and interdepartmental cooperation. The study concludes that teacher development should combine professional immersion, expert validation, diagnostic procedures and the production of teaching materials for classroom, blended and self-study formats.

Keywords: MARITIME ENGLISH, TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT, MARITIME PROFESSIONAL CONTEXT, NEEDS ANALYSIS, SIMULATOR-BASED TRAINING, DIGITAL PEDAGOGY, MARITIME EDUCATION

For citation: Shcherbakova I.O., Strinyuk S.A. Integrative model of maritime English teacher professional development. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 3. P. 59–76. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.05

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, 2026.

Введение. Профессионально ориентированная языковая подготовка в морском вузе определяется не только логикой преподавания иностранного языка, но и нормативно-методической рамкой морского образования. Рабочие программы дисциплин, связанных с морским английским языком, соотносятся с требованиями Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ)[1], опираются на Модельный курс IMO 3.17 «Морской английский язык»[2] и Стандартные фразы IMO для общения на море[3], поскольку эти документы задают профессиональный контекст подготовки моряков и подчеркивают значение стандартизированной коммуникации.

[1] International Maritime Organization. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, as amended. London: IMO.

[2] International Maritime Organization. Model Course 3.17. Maritime English. London: IMO; 2015. 236 p. DOI: 10.62454/KTB317E.

[3] International Maritime Organization. IMO Standard Marine Communication Phrases. Resolution A.918(22). Adopted on 29 November 2001. London: IMO; 2001.

Для курсантов морских специальностей английский язык выступает средством выполнения конкретных коммуникативных действий: передачи информации при смене вахты, доклада о ситуации, подтверждения команды, запроса уточнения, предупреждения об опасности, описания неисправности, работы с судовой документацией и взаимодействия с береговыми службами. Специализированные тестовые материалы, включая ICS Marlins English Language Test for Seafarers[4], дополнительно показывают практическую значимость владения английским языком для профессиональной коммуникации моряков, хотя не могут рассматриваться как исчерпывающий показатель профессиональной компетентности преподавателя морского английского языка.

Современные исследования морского английского языка показывают, что эта область развивается как самостоятельное направление профессионально ориентированной языковой подготовки, связанное с вопросами безопасности, коммуникативной эффективности, оценки языковой способности и подготовки обучающихся к реальным условиям морской коммуникации. Так, T. Li, Q. Chen, Y. Xi и Y.-Y. Lau на основе библиометрического анализа показывают устойчивое развитие исследований морского английского языка, а M. Bojović рассматривает коммуникативную языковую способность как значимый показатель подготовки в сфере Maritime English [1; 2]. В то же время значительная часть работ сосредоточена на содержании обучения курсантов, требованиях к уровню владения языком, оценивании или отдельных цифровых инструментах. Менее разработанным остается вопрос о том, как системно развивать профессиональную готовность преподавателя морского английского языка к методической переработке морского профессионального контекста.

Критический анализ публикаций показывает разрыв между тремя исследовательскими линиями. Работы T. Li, Q. Chen, Y. Xi, Y.-Y. Lau и M. Bojović по морскому английскому языку в основном описывают языковую подготовку курсантов и оценивание коммуникативной способности [1; 2]. Исследования H. Basturkmen, F. Mao, J. Zhou и E. J. Park по ESP и анализу потребностей уточняют принципы отбора содержания профессионально ориентированного курса [3, 4, 5]. В свою очередь, публикации С. В. Титовой, И. В. Харламенко, П. В. Сысоева, В. И. Токтаровой, О. В. Ребко, B. L. Moorhouse, L. M. A. Kohnke, D. Zou, H. Lei, Z. Jiang, F. Albedah и других авторов преимущественно рассматривают цифровую компетентность, искусственный интеллект и отдельные инструменты подготовки преподавателя [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14]. Тренажерные технологии в морском образовании подробно анализируются в работах T. E. Kim, A. Sharma, M. Karahalil, M. Lützhöft, J. Scanlan, M. H.

[4] International Chamber of Shipping. ICS Marlins English Language Test for Seafarers [Электронный ресурс]. London: ICS. URL: https://www.ics-shipping.org/resource/ics-marlins-english-language-test-for-seafarers/ (дата обращения: 30.05.2026).

Dewan, E. Karimi и др. [15, 16, 17, 18]. Таким образом, в литературе недостаточно представлена система, которая связывает профессиональный морской контекст, развитие преподавателя английского языка и создание конкретных образовательных продуктов.

Недостаточная разработанность данного вопроса определяет логику настоящей статьи. Преподаватель английского языка не подменяет судоводителя, механика, электромеханика или специалиста в области радиосвязи. Его задача состоит в том, чтобы увидеть в профессиональной ситуации языковую и коммуникативную проблему, выделить речевые действия, определить языковую опору, спроектировать учебную ситуацию и предложить способы оценки результата. Для этого недостаточно единичного ресурса, например судовой практики, специализированного теста или цифрового инструмента. Необходима модель, которая согласует разные формы профессионального развития и показывает их методические функции.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании интегративной модели профессионального развития преподавателя морского английского языка в морском вузе. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: уточнить методологические основания профессионального развития преподавателя морского английского языка; описать эмпирическую базу пилотного экспертного анкетирования; представить основные результаты анкетирования по ключевым ресурсам профессионального развития; определить компоненты интегративной модели и показать возможности ее практической реализации в системе повышения квалификации и разработке учебно-методического комплекса. **Новизна** исследования состоит в том, что профессиональное развитие преподавателя морского английского языка рассматривается как согласованная система ресурсов, направленная не только на расширение профессионального кругозора, но и на формирование способности преобразовывать морской профессиональный контекст в образовательные продукты. Уточнены функции судовой практики, тренажерных технологий, специализированного тестирования, цифровых ресурсов, искусственного интеллекта и межкафедрального взаимодействия в структуре этой модели.

Методологические основания исследования. Методологическая рамка исследования определяется спецификой морского английского языка как направления ESP (English for Specific Purposes). Как показывает H. Basturkmen, в логике ESP содержание обучения задается не абстрактной языковой системой, а будущими коммуникативными потребностями обучающихся, условиями профессионального общения и задачами, которые они должны решать средствами иностранного языка [3]. Для морского образования это означает необходимость учитывать судовую и береговую коммуникацию, радиообмен, работу с документацией, тренажерную среду, многонациональный экипаж и стандартизированные речевые формулы.

Анализ потребностей рассматривается в статье как механизм уточнения содержания морского английского языка. В работах F. Mao и J. Zhou, а также E. J. Park показано, что needs analysis позволяет выявить расхождения между ожиданиями участников образовательного процесса, требованиями профессиональной среды и реальным содержанием курса [4; 5]. Для преподавателя морского английского языка это означает переход от интуитивного отбора тем к более обоснованному проектированию содержания курса.

Дискурсивный подход важен для исследования, поскольку профессиональное владение морским английским языком проявляется не в изолированном знании терминологии, а в способности участвовать в типичных формах морского профессионального общения. Морской профессиональный дискурс включает роли участников, нормы взаимодействия, речевые функции, жанры документов, стандартизированные формулы и требования к точности передачи информации [1, 2].

Сценарно-задачная организация учебного материала позволяет перевести профессиональный контекст в формат обучения. В статье разграничиваются три понятия. Профессионально-коммуникативная ситуация понимается как фрагмент профессиональной деятельности, в котором возникает необходимость использовать английский язык для решения коммуникативной задачи. Учебный профессионально-коммуникативный сценарий представляет собой методическую развертку такой ситуации: он задает роли, исходные условия, последовательность речевых действий, языковую опору, ожидаемый результат и критерии успешного выполнения. Матрица профессионально-коммуникативных ситуаций фиксирует связь между профессиональными ситуациями, коммуникативными задачами, речевыми действиями, языковыми средствами, учебными сценариями и оценочными критериями. Такая логика соотносится с задачным обучением иностранному языку, описанным D. Nunan, где учебная деятельность строится вокруг выполнения коммуникативно значимых действий, а не только вокруг усвоения языковых форм [6].

В рамках данной статьи матрица профессионально-коммуникативных ситуаций не является самостоятельным предметом исследования. Она рассматривается как возможный прикладной результат профессионального развития преподавателя: показатель того, что преподаватель способен методически переработать профессиональный материал и закрепить его в заданиях, электронном курсе, учебно-методическом комплексе и оценочных средствах.

Профессиональное развитие преподавателя морского английского языка понимается как процесс формирования готовности работать с профессиональным морским контекстом и преобразовывать его в содержание

обучения. Такой подход согласуется с современным пониманием непрерывного профессионального развития. M. E. Mekie и G. Gezahegn связывают профессиональное развитие преподавателя с рефлексией, обновлением практики и выявлением целевых потребностей [7]. В контексте морского образования И. О. Щербакова и С. А. Стринюк, а также Р. В. Дражжан подчеркивают значение профессиональной компетентности и непрерывного развития преподавателя английского языка морского вуза [21, 22]. Цифровая составляющая этой готовности усиливается в связи с распространением системы дистанционного обучения, интерактивных ресурсов и инструментов искусственного интеллекта. С. В. Титова и И. В. Харламенко рассматривают подготовку педагогических кадров к использованию ИИ в обучении иностранным языкам [8], П. В. Сысоев анализирует осведомленность и готовность преподавателей высшей школы к применению ИИ [9], а В. И. Токтарова и О. В. Ребко показывают значение ИИ-инструментов для педагогического дизайна и разработки образовательных продуктов [10]. В зарубежных исследованиях B. L. Moorhouse, L. M. A. Kohnke, D. Zou, H. Lei, Z. Jiang и F. Albedah также подчеркивается, что цифровая и ИИ-компетентность преподавателя требует не только технического владения инструментами, но и критического методического отношения к ним [11, 12, 13, 14]. В электронной образовательной среде морского института эту проблему рассматривают С. С. Миронцева и Е. В. Никитина [23]. Тренажерные технологии, в свою очередь, создают условия для анализа моделируемых профессиональных ситуаций, где речевое действие включено в выполнение профессиональной задачи. T. E. Kim, A. Sharma и соавторы рассматривают тренажерную подготовку как континуум морского образования [15], M. Karahalil, M. Lützhöft и J. Scanlan анализируют формирующее оценивание в тренажерной среде [16], M. H. Dewan и соавторы описывают возможности иммерсивных и неиммерсивных симуляторов [17], а E. Karimi и соавторы показывают перспективы адаптивных обучающих систем в подготовке по морской безопасности [18].

Материалы и методы исследования. Исследование носит теоретико-прикладной характер. Теоретический этап включал анализ научно-методической литературы по ESP, анализу потребностей, дискурсивному подходу, задачному обучению, профессиональному развитию преподавателя, цифровой дидактике и тренажерной подготовке. На этом этапе были уточнены ключевые понятия исследования и выделены ресурсы, которые могут быть включены в систему профессионального развития преподавателя морского английского языка.

Эмпирический этап был связан с проведением пилотного экспертного анкетирования. В нем приняли участие 45 преподавателей английского языка, работающих с морским английским языком и профессионально ориентированным английским языком для морских

специальностей. Отбор респондентов носил целевой характер: в анкетирование включались преподаватели, имеющие опыт работы с профессионально ориентированным языковым содержанием в морском образовательном контексте. Участие было добровольным; персональные данные в статье не анализировались.

Выборка включала преподавателей с различным профессионально-педагогическим опытом, в том числе специалистов, работающих с профессионально ориентированным английским языком в морских и воднотранспортных образовательных организациях. Поскольку анкета не была направлена на сопоставление соответствующих по стажу групп, стаж рассматривался как характеристика экспертности респондентов, но не выделялся в отдельную статистическую переменную. В качестве основных институциональных контекстов исследования учитывались ведущие профильные образовательные организации: Морской государственный университет имени адмирала Г. И. Невельского, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова, Сибирский государственный университет водного транспорта и Мурманский арктический университет; результаты не сопоставлялись по отдельным вузам, поскольку цель пилотного этапа состояла в выявлении общих профессиональных представлений преподавателей.

Анкета включала закрытые вопросы, вопросы с множественным выбором и открытые комментарии. Содержательно она была организована вокруг шести блоков: судовая практика как ресурс профессионального развития; специализированное тестирование и его ограничения; тренажерные технологии; цифровые ресурсы и системы дистанционного обучения; использование искусственного интеллекта при разработке материалов; межкафедральное взаимодействие и программы повышения квалификации. Такая структура позволила сопоставить профессиональные представления преподавателей с теоретически выделенными компонентами модели.

Для воспроизводимости исследования единицей анализа выступал ответ респондента. Закрытые ответы подсчитывались в абсолютных значениях при общем объеме выборки 45 человек, а открытые комментарии группировались по смысловым категориям, соответствующим шести блокам анкеты.

Обработка данных включала количественное обобщение ответов по закрытым вопросам и качественную интерпретацию открытых комментариев. Количественные показатели использовались для выявления наиболее заметных тенденций, а качественный анализ позволил уточнить методическую функцию каждого ресурса. Результаты анкетирования рассматриваются как пилотные данные. Они не претендуют на статистически репрезентативное описание всей системы подготовки преподавателей морского английского языка, но позволяют обоснованно уточнить структуру интегративной модели.

Результаты исследования. Результаты пилотного анкетирования показали, что преподаватели воспринимают профессиональное развитие как комплексный процесс. Наиболее заметные данные представлены в таблице 1. Там, где анкета включала открытые ответы, результат дан в обобщенной качественной форме.

Таблица 1. Обобщенные результаты пилотного экспертного анкетирования
Table 1. Summary Results of the Pilot Expert Survey

Позиция анкеты	*Результат*	*Интерпретация для модели*
Предпочтительная модель развития	30 из 45 выбрали комплексную систему	Профессиональное развитие должно объединять несколько ресурсов.
Судовая практика	43 респондента указали значимость наблюдения профессиональной коммуникации	Судовая практика важна как источник коммуникативных эпизодов для последующей методической переработки.
Специализированное тестирование, включая Marlins	Оценивалось как диагностический ориентир, но не как полная оценка компетентности преподавателя	Тестирование включается в модель как один из инструментов диагностики.
Тренажерные технологии	Использование тренажерных материалов отмечено лишь в отдельных ответах	Потенциал тренажерной среды пока недостаточно включен в практику преподавания морского английского языка.
Цифровые ресурсы и системы дистанционного обучения	24 используют регулярно; 15 обращаются время от времени	Цифровая практика распространена, но требует профессионально достоверного содержания.
Искусственный интеллект	Рассматривается как инструмент подготовки черновиков заданий и материалов	Искусственный интеллект поддерживает проектировочную деятельность, но не заменяет экспертизу.
Повышение квалификации и межкафедральное взаимодействие	Описывались как условия согласования профессионального содержания и методической работы	Программа повышения квалификации должна выполнять интегрирующую функцию и связывать профессиональный контекст с разработкой учебно-методического комплекса.

Наиболее показательной является оценка предпочтительной модели развития. Комплексную систему выбрали 30 из 45 респондентов. Этот результат показывает, что преподаватели видят ограниченность изолированных мероприятий и связывают профессиональный рост с сочетанием профессионального погружения, методического сопровождения, взаимодействия с профильными специалистами, цифровых ресурсов, тренажерных технологий и разработки учебных материалов.

Судовая практика воспринимается как значимый ресурс, однако ее ценность связывается, прежде всего, с соблюдением профессиональной коммуникации. На это указали 43 респондента. Для модели это означает, что судовая практика должна иметь заранее заданную методическую рамку: какие коммуникативные эпизоды фиксировать, какие речевые действия анализировать и как затем включать этот материал в занятие, электронный курс или учебно-методический комплекс.

Специализированное тестирование, включая Marlins, респонденты рассматривают как полезный, но ограниченный ресурс. Оно помогает преподавателю лучше понимать формат внешней языковой проверки и отдельные предметно-языковые дефициты, но не оценивает методико-проектировочную, цифровую, организационную и рефлексивную составляющие его деятельности. Следовательно, тестирование должно занимать диагностическое, а не определяющее место в модели.

Отдельного внимания заслуживают тренажерные технологии. Их использование в ответах представлено ограниченно, хотя именно тренажерная среда позволяет анализировать профессиональную ситуацию в управляемом формате: с заданными ролями, условиями, последовательностью действий и точками коммуникации. Для преподавателя морского английского языка особенно важны фрагменты, где отчетливо проявляются речевые действия: доклад, уточнение, подтверждение, предупреждение, запрос разрешения или передача информации между участниками профессиональной коммуникации [15, 16, 17, 18].

Цифровая практика уже присутствует в работе значительной части преподавателей: 24 респондента используют цифровые ресурсы регулярно, а 15 обращаются к ним время от времени. Однако сама по себе цифровая среда не решает задачу профессионально ориентированного содержания. Она становится методически значимой тогда, когда в нее включаются профессионально достоверные сценарии общения, задания по морскому английскому языку, материалы для самоконтроля, аудио- и видеозадания, кейсы и фрагменты профессиональной документации [19; 23]. Использование искусственного интеллекта требует такой же осторожности: инструменты искусственного интеллекта могут ускорить подготовку черновиков диалогов, тестовых заданий, лексических упражнений и ситуационных карточек.

Однако в морском английском языке языковая правильность текста не гарантирует профессиональной достоверности. Например, грамматически корректная фраза *The vessel will park at the port and the sailors will tie it with ropes* понятна с точки зрения общего английского языка, но профессионально неточна: в морском контексте уместнее использовать формулировку *The vessel will berth alongside the quay, and the crew will make fast the vessel using mooring lines*. Поэтому материалы, созданные с применением инструментов искусственного интеллекта, должны проходить методическую и профессиональную экспертизу [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 20]. Поэтому материалы, созданные с применением инструментов искусственного интеллекта, должны проходить методическую и профессиональную экспертизу [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 20].

Обсуждение результатов: интегративная модель профессионального развития преподавателя морского английского языка. Полученные данные подтверждают исходное положение исследования: ни один ресурс профессионального развития не является достаточным сам по себе. Судовая практика дает контакт с профессиональной средой, но требует методического осмысления. Специализированное тестирование выявляет отдельные предметно-языковые ориентиры, но не оценивает всю структуру педагогической компетентности. Цифровые ресурсы и искусственный интеллект расширяют инструментарий разработки материалов, но требуют экспертизы. Тренажерные технологии открывают доступ к моделируемым профессиональным ситуациям, однако нуждаются в межкафедральной организации и методической адаптации.

Центральным элементом интегративной модели является готовность преподавателя методически перерабатывать профессиональный контекст. Такая готовность включает профессионально-контекстный, методико-проектировочный, диагностический, цифровой и рефлексивный компоненты. Профессионально-контекстный компонент связан с пониманием условий морской коммуникации, ролей участников и требований к точности речевого взаимодействия. Методико-проектировочный компонент проявляется в умении отобрать профессионально значимый материал, выделить речевые действия, разработать задание, сценарий, языковую опору и критерии оценивания. Диагностический компонент предполагает использование результатов тестирования и текущего контроля для выявления языковых и коммуникативных дефицитов. Цифровой компонент связан с использованием системы дистанционного обучения, интерактивных ресурсов и инструментов искусственного интеллекта. Рефлексивный компонент обеспечивает оценку эффективности методических решений и их корректировку [7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 22].

Для наглядного представления взаимосвязи ресурсов профессионального развития, компонентов готовности преподавателя и образовательных результатов предложенная интегративная модель представлена на рисунке 1.

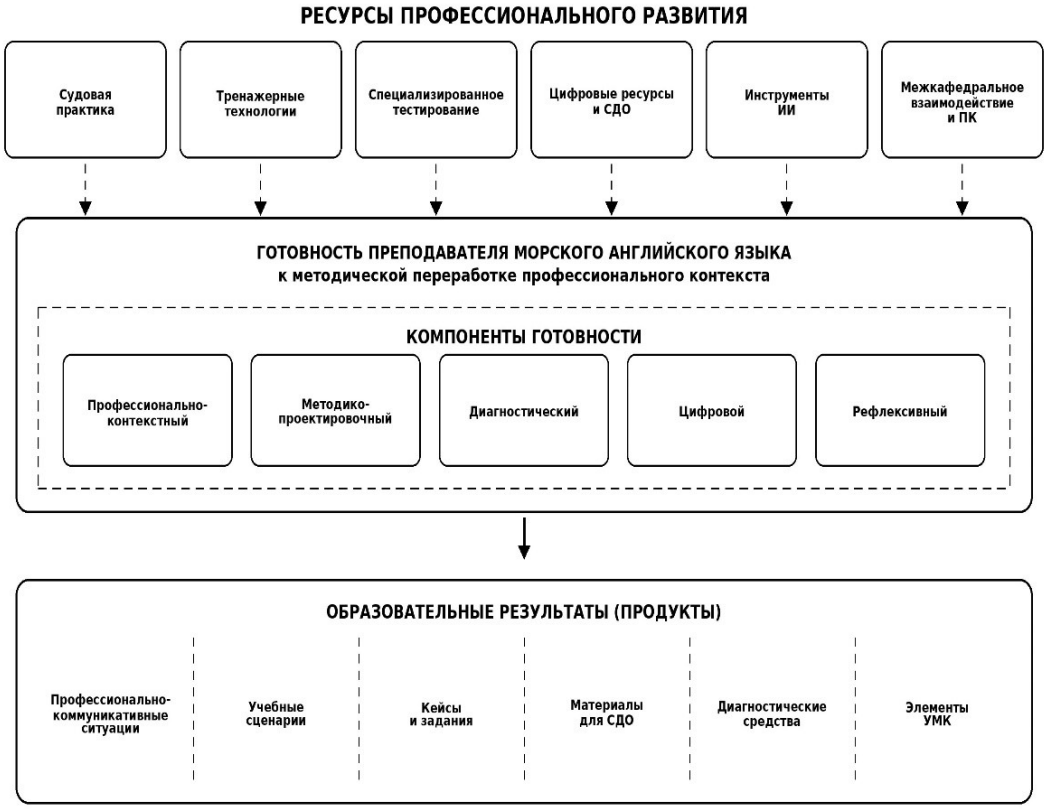


Рисунок 1. Интегративная модель профессионального развития преподавателя морского английского языка

Figure 1. Integrative Model of Maritime English Teacher Professional Development

В модели каждый ресурс получает определенную функцию. Судовая практика обеспечивает контакт с реальной профессиональной средой и дает материал для учебных ситуаций и кейсов. Тренажерные технологии предоставляют управляемые профессиональные сценарии, где можно выделить точки речевого взаимодействия [15; 16; 17; 18]. Специализированное тестирование выполняет диагностическую функцию. Программы повышения квалификации связывают судовой опыт, тренажерные материалы, результаты диагностики, цифровые инструменты и требования учебно-методического комплекса в последовательную образовательную логику. Межкафедральное взаимодействие обеспечивает профессиональную достоверность содержания.

Сопоставление с результатами других авторов показывает, что полученные данные не противоречат современным исследованиям профессионального развития преподавателя и цифровой компетентности, но уточняют их применительно к морскому вузу. С одной стороны, они согласуются с выводами M. E. Mekie и G. Gezahegn о необходимости непрерывного профессионального развития преподавателя [7], а также с работами И. О. Щербаковой, С. А. Стринюк и Р. В. Дражжан о профессиональной компетентности преподавателя английского языка морского вуза [21, 22]. С другой стороны, результаты соотносятся с исследованиями С. В. Титовой, И. В. Харламенко, П. В. Сысоева, В. И. Токтаровой, О. В. Ребко, B. L. Moorhouse, L. M. A. Kohnke, D. Zou, H. Lei, Z. Jiang и F. Albedah, где подчеркивается необходимость критического и методически осмысленного использования цифровых инструментов и ИИ в обучении иностранным языкам [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14]. В отличие от работ T. E. Kim, A. Sharma и соавторов, M. Karahalil, M. Lützhöft, J. Scanlan, M. H. Dewan и E. Karimi, где тренажерная подготовка рассматривается преимущественно как средство формирования профессиональных действий моряков [15, 16, 17, 18], в данной статье тренажерная среда интерпретируется как источник методического материала для преподавателя морского английского языка.

Практическая реализация модели возможна на уровне кафедральной системы работы. На первом этапе целесообразно организовать межкафедральный анализ профессионально-коммуникативных ситуаций и определить, какие из них наиболее значимы для разных профилей подготовки. На втором этапе эти ситуации могут быть преобразованы в учебные профессионально-коммуникативные сценарии, задания, критерии оценивания и материалы для системы дистанционного обучения. На третьем этапе результаты такой работы следует включить в программу повышения квалификации преподавателей и использовать при разработке учебно-методического комплекса по профессиональному морскому английскому языку.

Прикладным результатом реализации модели становится создание устойчивых образовательных продуктов: профессионально-коммуникативных ситуаций, учебных сценариев, кейсов, заданий для аудиторной и самостоятельной работы, материалов для системы дистанционного обучения, элементов учебно-методического комплекса, диагностических заданий и критериев оценивания. В этом контексте матрица профессионально-коммуникативных ситуаций может рассматриваться как способ фиксации результата профессионального развития преподавателя. Она показывает, как профессиональный контекст соотносится с коммуникативной задачей, речевыми действиями, языковыми средствами, учебным сценарием и оценочными показателями.

Таблица 2. Ресурсы профессионального развития преподавателя морского английского языка и их методические функции
Table 2. Resources for Maritime English Teacher Professional Development and Their Methodological Functions

Ресурс профессионального развития	*Методическая функция в модели*	*Возможный образовательный результат*
Судовая практика	Наблюдение профессиональной среды и коммуникативных эпизодов	Профессионально-коммуникативные ситуации, кейсы, примеры речевых действий
Тренажерные технологии	Управляемое моделирование профессиональных ситуаций	Учебные сценарии, задания на взаимодействие, материалы для аудирования и говорения
Специализированное тестирование	Диагностика предметно-языковых ориентиров и дефицитов	Корректировка содержания обучения, задания для самоконтроля
Программы повышения квалификации	Интеграция профессионального опыта, анализа и проектирования	Проекты заданий, фрагменты учебно-методического комплекса, критерии оценивания
Цифровые ресурсы и системы дистанционного обучения	Организация самостоятельной и смешанной работы	Электронные задания, интерактивные материалы, банк учебных ситуаций
Искусственный интеллект	Поддержка разработки черновиков учебных материалов	Варианты диалогов, упражнений, тестов, ситуационных карточек с последующей экспертизой
Межкафедральное взаимодействие	Проверка профессиональной достоверности содержания	Согласованные материалы, экспертно подтвержденные сценарии и задания

Представленные в таблице 2 ресурсы показывают, что профессиональное развитие преподавателя морского английского языка не может быть сведено к одной форме повышения квалификации. Каждый ресурс выполняет собственную методическую функцию: судовая практика дает материал для наблюдения профессиональной коммуникации, тренажерные технологии позволяют работать с моделируемыми ситуациями, специализированное тестирование уточняет диагностические ориентиры, цифровые ресурсы и системы дистанционного обучения расширяют форматы самостоятельной и смешанной работы, а межкафедральное взаимодействие обеспечивает профессиональную достоверность содержания.

Важным является и то, что все перечисленные ресурсы ориентированы не только на расширение профессионального кругозора преподавателя, но и на получение конкретного образовательного результата. Таким результатом могут стать профессионально-коммуникативные ситуации, учебные сценарии, кейсы, задания для аудиторной и самостоятельной работы, материалы для системы дистанционного обучения, элементы учебно-методического комплекса и критерии оценивания. Именно связь между ресурсом, методической функцией и образовательным продуктом позволяет рассматривать предложенную модель как прикладной инструмент проектирования программ повышения квалификации.

Выводы. Проведенное исследование позволило уточнить, каким образом ресурсы профессионального развития преподавателя морского английского языка соотносятся с компонентами его готовности и с теми образовательными продуктами, которые могут быть созданы на этой основе.

1. Установлено, что профессиональное развитие преподавателя морского английского языка требует методического согласования разных ресурсов. Судовая практика, специализированное тестирование, тренажерные технологии, цифровые инструменты, искусственный интеллект и межкафедральное взаимодействие дают разные профессиональные эффекты и поэтому не должны использоваться как разрозненные мероприятия. Их целесообразно включать в единую систему подготовки преподавателя, где каждый ресурс выполняет определенную функцию.

2. Пилотное анкетирование 45 преподавателей подтвердило востребованность комплексной модели профессионального развития. Так, 30 респондентов выбрали комплексную систему подготовки, 43 связали ценность судовой практики с возможностью наблюдать профессиональную коммуникацию, 24 регулярно используют цифровые ресурсы, а 15 обращаются к ним время от времени. Эти данные показывают, что преподаватели видят профессиональное развитие не как отдельное мероприятие, а как сочетание профессионального погружения, методического сопровождения, цифровых средств и разработки учебных материалов.

3. Определена связь между морским профессиональным контекстом и методико-проектировочной задачей преподавателя. Профессиональная ситуация становится образовательным ресурсом не сама по себе, а только после методической переработки: выделения коммуникативной задачи, речевых действий, языковой опоры, учебного сценария и критериев оценивания. Именно эта способность преобразовывать профессиональный контекст в содержание языкового обучения составляет ядро готовности преподавателя морского английского языка.

4. Практическая ценность предложенной модели состоит в том, что она может использоваться при проектировании программ повышения квалификации, организации межкафедральной экспертизы, обновлении системы дистанционного обучения и разработке учебно-методического комплекса по профессиональному морскому английскому языку. В этом смысле модель задает не только теоретическое описание профессиональной готовности преподавателя, но и последовательность практических действий по созданию образовательных продуктов.

Ограничением исследования является пилотный характер его эмпирической части. Анкетирование позволило выявить профессиональные представления преподавателей и уточнить структуру модели, однако полученные данные не претендуют на статистически репрезентативное описание всей системы подготовки преподавателей морского английского языка. Вместе с тем они дают основание для дальнейшей проверки модели в реальной практике повышения квалификации и разработки учебных материалов.

Дальнейшая работа может быть выстроена по логике «программа повышения квалификации – разработка учебно-методического комплекса – апробация». На первом этапе целесообразно спроектировать практико-ориентированную программу повышения квалификации, в которой преподаватели будут осваивать способы анализа морского профессионального контекста, работы с тренажерными материалами, проектирования профессионально-коммуникативных ситуаций и учебных сценариев, разработки заданий для системы дистанционного обучения и применения инструментов искусственного интеллекта с обязательной методической и профессиональной проверкой материалов. На следующем этапе результаты такой подготовки могут быть использованы при создании учебно-методического комплекса по профессиональному морскому английскому языку. Это позволит проверить прикладную состоятельность модели и уточнить условия ее внедрения в образовательную практику морского вуза.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Li T., Chen Q., Xi Y., Lau Y.-Y. (2023).** A 40-Year Bibliometric Analysis of Maritime English Research: Insights and Implications. *Sustainability*. Vol. 15. No 5. Art. 4348. – DOI: 10.3390/su15054348. – EDN XXUPBS.

2. **Bojović M.** Communicative Language Ability in Maritime English: Concept, Significance, and Assessment. *Journal of Maritime Sciences.* 2024. Vol. 25. No 1. Pp. 34–51. –DOI: 10.56080/jms240503.

3. **Basturkmen H. (2010).** Developing Courses in English for Specific Purposes. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. 157 p. – ISBN 023022797X

4. **Mao F., Zhou J. (2024).** A needs analysis of ESP courses in colleges of art and design: Consensus and divergence. *PLoS ONE*. Vol. 19. No 6. Art. e0305210. – DOI: 10.1371/journal.pone.0305210. – EDN BYCWZM.

5. **Park E.J.** Affordances and Challenges of Mixed-Methods Needs Analysis for the Development of ESP Courses. *Language Teaching Research Quarterly*. 2021. Vol. 23. Pp. 12-22. – DOI: 10.32038/ltrq.2021.23.03. – EDN NJOGEW.

6. **Nunan D**. Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 222 p.

7. **Mekie M.E., Gezahegn G.** EFL teachers' continuous professional development: Reflections and target needs**.** *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology.* 2023. Vol. 5. No 3. Pp. 247–262. – DOI: 10.33902/jpsp.202320247.

8. **Титова С.В., Харламенко И.В.** Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 1. С. 66-84. – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5.– EDN FROXRR.

9. **Сысоев П.В.** Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. – EDN TZYTKM.

10. **Токтарова В.И., Ребко О.В.** Интеграция искусственного интеллекта в работу педагога: инструменты для педагогического дизайна и разработки образовательных продуктов // Информатика и образование. 2024. Т. 39. № 1. С. 9-21. – DOI: 10.32517/0234-0453-2024-39-1-9-21. – EDN CPSABT.

11. **Moorhouse B.L., Wan Y., Wu C., Kohnke L.M.A., Ho T.Y., Kwong T.** Developing language teachers' professional generative AI competence: An intervention study in an initial language teacher education course. *System*. 2024. Vol. 125. Art. 103399. – DOI: 10.1016/j.system.2024.103399. – EDN HOCEUS.

12. **Kohnke L.M.A., Zou D. (2025).** Artificial Intelligence Integration in TESOL Teacher Education: Promoting a Critical Lens Guided by TPACK and SAMR. *TESOL Quarterly*. Vol. 59. No. S3. Pp. S267–S278. DOI: 10.1002/tesq.3396.

13. **Lei H., Jiang Zh.** Assessing the digital competence and its influencing factors among foreign language teachers in Chinese universities. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. No 1. Art. 966. – DOI: 10.1057/s41599-025-05394-7. – EDN BSBLSC.

14. **Albedah F.** Artificial Intelligence in Language Education: A Systematic Review of Multilingual Applications, Large Language Models, and Emerging Challenges. // *Language Teaching Research Quarterly*. 2025. Vol. 49. Pp. 247-268. – DOI: 10.32038/ltrq.2025.49.13. – EDN QATTON.

15. **Kim T.E., Sharma A., Bustgaard M., Gyldensten W.C., Nymoen O.K., Tusher H.M., Nazir S.** The continuum of simulator-based maritime training and education. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2021. Vol. 20. No 2. Pp.135-150. – DOI: 10.1007/s13437-021-00242-2. – EDN AFTVET.

16. **Karahalil M., Lützhöft M., Scanlan J.** Formative assessment in maritime simulator-based higher education. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2023. Vol. 22. No 2. Pp. 181-207. – DOI: 10.1007/s13437-023-00313-6. – EDN XKZWFH.

17. **Dewan M.H., Godina R., Chowdhury M.R.K., Noor C.W.M., Wan Nik W.M.N., Man M. (2023).** Immersive and Non-Immersive Simulators for the Education and Training in Maritime Domain – A Review. *Journal of Marine Science and Engineering*. – Vol. 11. No 1. Art. 147. – DOI: 10.3390/jmse11010147. – EDN YXFVBK.

18. **Karimi E., Smith J., Billard R., Veitch B.** AI-based adaptive instructional systems for maritime safety training: a systematic literature review. *Discover Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 4. No 1. Art. 51. – DOI: 10.1007/s44163-024-00153-0. – EDN MKMKHF.

19. **Kudryavtseva V., Barsuk S., Frolova O.** Promoting Active Online Interaction with Maritime English Students. *TransNav*. 2023. Vol. 17. No 3. Pp.707-713. – DOI: 10.12716/1001.17.03.23. – EDN OZGDTT.

20. **Boeru M. (2024)** Exploring the use of AI Tools in Teaching English for Specific Purposes (ESP). *Scientific Bulletin of Naval Academy.* Vol. XXVII. No 1. Pp. 91–96. –DOI: 10.21279/1454-864X-24-I1-013.

21. **Shcherbakova I.O., Strinyuk S.A. (2025)** The core and structure of the professional competence of an English language teacher in a maritime university. *Teaching Methodology in Higher Education*. Vol. 14. No 1. Pp. 36-53. – DOI: 10.57769/2227-8591.14.1.03. – EDN MCUTBQ.

22. **Дражжан Р.В.** Особенности непрерывного профессионального развития преподавателя английского языка морского вуза // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2020. № 2(45). С. 59-67. – DOI 10.24411/2078-1024-2020-12006. – EDN LMWKAY.

23. **Миронцева С.С., Никитина Е.В.** Обучение английскому языку студентов специалитета морского института в электронной образовательной среде вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 3. С. 314-320. – DOI: 10.30853/ped20230047. – EDN XDTCUY.

REFERENCES

1. **Li T., Chen Q., Xi Y., Lau Y.-Y. (2023).** A 40-Year Bibliometric Analysis of Maritime English Research: Insights and Implications. *Sustainability*. Vol. 15. No 5. Art. 4348. – DOI: 10.3390/su15054348. – EDN XXUPBS.

2. **Bojović M.** Communicative Language Ability in Maritime English: Concept, Significance, and Assessment. *Journal of Maritime Sciences.* 2024. Vol. 25. No 1. Pp. 34–51. –DOI: 10.56080/jms240503.

3. **Basturkmen H. (2010).** Developing Courses in English for Specific Purposes. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. 157 p. – ISBN 023022797X

4. **Mao F., Zhou J. (2024).** A needs analysis of ESP courses in colleges of art and design: Consensus and divergence. *PLoS ONE.* Vol. 19. No 6. Art. e0305210. – DOI: 10.1371/journal.pone.0305210. – EDN BYCWZM.

5. **Park E.J.** Affordances and Challenges of Mixed-Methods Needs Analysis for the Development of ESP Courses. *Language Teaching Research Quarterly*. 2021. Vol. 23. Pp. 12-22. – DOI: 10.32038/ltrq.2021.23.03. – EDN NJOGEW.

6. **Nunan D**. Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 222 p.

7. **Mekie M.E., Gezahegn G.** EFL teachers' continuous professional development: Reflections and target needs**.** *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology.* 2023. Vol. 5. No 3. Pp. 247–262. – DOI: 10.33902/jpsp.202320247.

8. **Titova S.V., Kharlamenko I.V. (2025).** Pedagogical staff training for the use of artifi cial intelligence in teaching foreign languages. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*. Vol.28. No 1. Pp. 66–84. – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5. – EDN FROXRR.

9. **Sysoyev P.V. (2023).** Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32. No 10. Pp. 9-33. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. – EDN TZYTKM.

10. **Toktarova V.I., Rebko O.V.** Integrating artificial intelligence into the work of an educator: Tools for instructional design and development of educational products. *Informatics and Education*. 2024. Vol. 39. No 1. Pp. 9-21. – DOI: 10.32517/0234-0453-2024-39-1-9-21. – EDN CPSABT.

11. **Moorhouse B.L., Wan Y., Wu C., Kohnke L.M.A., Ho T.Y., Kwong T.** Developing language teachers' professional generative AI competence: An intervention study in an initial language teacher education course. *System*. 2024. Vol. 125. Art. 103399. – DOI: 10.1016/j.system.2024.103399. – EDN HOCEUS.

12. **Kohnke L.M.A., Zou D. (2025).** Artificial Intelligence Integration in TESOL Teacher Education: Promoting a Critical Lens Guided by TPACK and SAMR. *TESOL Quarterly*. Vol. 59. No. S3. Pp. S267–S278. DOI: 10.1002/tesq.3396.

13. **Lei H., Jiang Zh.** Assessing the digital competence and its influencing factors among foreign language teachers in Chinese universities. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. No 1. Art. 966. – DOI: 10.1057/s41599-025-05394-7. – EDN BSBLSC.

14. **Albedah F.** Artificial Intelligence in Language Education: A Systematic Review of Multilingual Applications, Large Language Models, and Emerging Challenges. // *Language Teaching Research Quarterly*. 2025. Vol. 49. Pp. 247-268. – DOI: 10.32038/ltrq.2025.49.13. – EDN QATTON.

15. **Kim T.E., Sharma A., Bustgaard M., Gyldensten W.C., Nymoen O.K., Tusher H M., Nazir S.** The continuum of simulator-based maritime training and education. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2021. Vol. 20. No 2. Pp.135-150. – DOI: 10.1007/s13437-021-00242-2. – EDN AFTVET.

16. **Karahalil M., Lützhöft M., Scanlan J.** Formative assessment in maritime simulator-based higher education. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2023. Vol. 22. No 2. Pp. 181-207. – DOI: 10.1007/s13437-023-00313-6. – EDN XKZWFH.

17. **Dewan M.H., Godina R., Chowdhury M.R.K., Noor C.W.M., Wan Nik W.M.N., Man M. (2023).** Immersive and Non-Immersive Simulators for the Education and Training in Maritime Domain – A Review. *Journal of Marine Science and Engineering*. – Vol. 11. No 1. Art. 147. – DOI: 10.3390/jmse11010147. – EDN YXFVBK.

18. **Karimi E., Smith J., Billard R., Veitch B.** AI-based adaptive instructional systems for maritime safety training: a systematic literature review. *Discover Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 4. No 1. Art. 51. – DOI: 10.1007/s44163-024-00153-0. – EDN MKMKHF.

19. **Kudryavtseva V., Barsuk S., Frolova O.** Promoting Active Online Interaction with Maritime English Students. *TransNav*. 2023. Vol. 17. No 3. Pp.707-713. – DOI: 10.12716/1001.17.03.23. – EDN OZGDTT.

20. **Boeru M. (2024)** Exploring the use of AI Tools in Teaching English for Specific Purposes (ESP). *Scientific Bulletin of Naval Academy.* Vol. XXVII. No 1. Pp. 91–96. –DOI: 10.21279/1454-864X-24-I1-013.

21. **Shcherbakova I.O., Strinyuk S.A. (2025)** The core and structure of the professional competence of an English language teacher in a maritime university. *Teaching Methodology in Higher Education*. Vol. 14. No 1. Pp. 36-53. – DOI: 10.57769/2227-8591.14.1.03. – EDN MCUTBQ.

22. **Drazhzhan R.V.** Osobennosti nepreryvnogo professionalnogo razvitiya prepodavatelya angliyskogo yazyka morskogo vuza // *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2020. № 2(45). S. 59-67. – DOI 10.24411/2078-1024-2020-12006. – EDN LMWKAY.

23. **Mirontseva S.S., Nikitina E. V.** English language training of specialist degree students of a marine university in e-learning educational environment. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2023. Vol. 8. No 3. Pp. 314-320. – DOI: 10.30853/ped20230047. – EDN XDTCUY.

Статья поступила в редакцию 30.05.2026. Одобрена 10.09.2026. Принята 30.09.2026.
Received 30.05.2026. Approved 10.09.2026. Accepted 30.09.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

ISSN 2227-8591 Вопросы методики преподавания в вузе. Том 15. № 3. 2026

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000 Народное образование. Педагогика

Вузовская практика

Higher education practice

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Научная статья
УДК 372.881.111.1
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.06

А. И. Дашкина, А. А. Кузнецов, Н. В. Попова

АКТИВИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В МАЛЫХ ГРУППАХ В ФОРМАТЕ РЕВЕРСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



ДАШКИНА Александра Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 2138-9286; ORCID: 0000-0003-0081-0604. dashkina_ai@spbstu.ru

DASHKINA Alexandra I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St.Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0003-0081-0604. dashkina_ai@spbstu.ru



КУЗНЕЦОВ Артемий Алексеевич – ассистент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 6133-3482; ORCID: 0009-0008-1365-6427. kuznetsov_aal@spbstu.ru

KUZNETSOV Artemiy A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St.Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0009-0008-1365-6427. kuznetsov_aal@spbstu.ru



ПОПОВА Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 3521-7423; ORCID: 0000-0003-3058-7386. popova_nv@spbstu.ru

POPOVA Nina V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St.Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0003-3058-7386. popova_nv@spbstu.ru

Аннотация. В статье рассматривается реверсивное обучение («перевернутый класс») как методика, способствующая формированию навыков самостоятельной работы обучающихся. Выявлено, что отечественные и зарубежные исследования сходятся в оценке значительного потенциала реверсивного обучения для повышения эффективности иноязычной подготовки. С целью выявления отношения к реверсивному обучению (РО) обучающихся было проведено общее анкетирование 25 бакалавров, 15 магистров и 21 аспиранта Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Согласно итогам анкетирования, магистры и аспиранты предпочитают РО (40% и 33%) традиционному, отмечая удобство индивидуального темпа и высвобождение времени на практику по изучаемой дисциплине, однако бакалавры его недооценивают. Для того, чтобы сформировать у бакалавров лингвистического направления навыки самостоятельной работы, был проведен эксперимент на занятиях по практической грамматике английского языка. Общее количество участников эксперимента составляло 75 человек, при этом как экспериментальная, так и контрольная группы (КГ) обучались в реверсивном формате, но в экспериментальной группе (ЭГ) акцентировалась самостоятельная и аудиторная работа в малых группах. Самостоятельная работа в ЭГ осуществлялась на платформе

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

МТС Линк. Приведены результаты начального и итогового тестирования, рассмотрены основные этапы аудиторной и самостоятельной работы обучающихся. По результатам итогового грамматического теста доказано преимущество ЭГ примерно на 10%, что говорит о необходимости проведения дальнейших исследований по применению группового обучения в формате реверсивной модели.

Ключевые слова: РЕВЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, МАЛЫЕ ГРУППЫ, АНКЕТИРОВАНИЕ, РЕСПОНДЕНТЫ, ГРАММАТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ, АКТИВИЗАЦИЯ

Для цитирования: Дашкина А.И., Кузнецов А.А., Попова Н.В. Активизация грамматического материала в малых группах в формате реверсивного обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 3. С. 78–97. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.06

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, 2026.

Research article
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.06

ACTIVATION OF GRAMMAR MATERIAL IN SMALL GROUPS IN FLIPPED CLASSROOM FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. This article examines flipped classroom as a method for developing students' independent work skills. It is found that domestic and international studies converge in assessing the significant potential of flipped classroom for improving the effectiveness of foreign language training. To determine students' attitudes toward flipped classroom (FC) a general survey was conducted among 25 undergraduate, 15 master's, and 21 postgraduate students at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. According to the survey results, master's and postgraduate students prefer FC (40% and 33%) over traditional teaching, noting the convenience of an individual pace and the time it frees up for practical aspects in the subject being studied. However, undergraduate students underestimated it. To develop independent work skills in bachelor's students majoring in linguistics, an experiment was conducted during practical English grammar classes. The total number of participants in the experiment was 75. Both the experimental and control groups (EG vs CG) were taught in FC format, but the experimental group emphasized independent and classroom work in small groups. Independent work in the EG was conducted on the MTS Link platform. The results of the initial and final testing, as well as the main stages of the students' classroom and independent work, are presented. The results of the final grammar test demonstrated an approximately 10% advantage for the EG, suggesting the need for further research into the use of group learning in FC format.

Keywords: FLIPPED CLASSROOM, SMALL GROUPS, QUESTIONNAIRE, RESPONDENTS, GRAMMAR MATERIAL, ACTIVATION

For citation: Dashkina A.I., Kuznetsov A.A., Popova N.V. Activation of grammar material in small groups in flipped classroom foreign language teaching. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 3. P. 78–97. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.06

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, 2026.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Введение. На всех этапах образования применяются различные модели реверсивного обучения («перевернутого класса»). Под реверсивной моделью понимается организация образовательного процесса, при которой обучающиеся самостоятельно с опережением осваивают новый учебный материал, а на аудиторном занятии закрепляют его в ходе выполнения практических заданий. Мнения о целесообразности использования данной модели различаются: некоторые педагоги и обучающиеся считают ее оптимальной в условиях меньшего количества аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплин, тогда как другие выступают в пользу традиционной системы, при которой педагог объясняет новый материал на занятии с последующим его закреплением. Для успешной реализации реверсивной модели обучающиеся должны постепенно овладевать навыками самостоятельной работы с теоретическим материалом. Для того чтобы оценить сильные и слабые стороны реверсивного метода необходимо исследование мнений не только педагогов и методистов, но и обучающихся, которые, в конечном счете, являются стороной, наиболее заинтересованной в результатах обучения. С целью извлечения максимального преимущества из применения реверсивного метода необходимо апробировать его в рамках изучения различных дисциплин. В данной статье исследуются возможности его использования в процессе изучения грамматики иностранного языка.

Практическая грамматика иностранного языка зачастую представляется студентам как достаточно легкая для усвоения дисциплина, поскольку, во-первых, количество грамматических конструкций является конечным, во-вторых, обучающиеся глубоко осваивают ее на школьном этапе, что облегчает ее изучение в вузе. Однако, как показывает опыт, несмотря на знание грамматических конструкций, студенты не могут применить их в процессе коммуникации. Для решения этой проблемы необходим поиск новых путей активизации грамматических конструкций в речи. Таким образом, **актуальность** данного исследования состоит в разработке алгоритма организации занятий по грамматике английского языка, в наибольшей степени способствующего эффективной коммуникативной практике.

Практическая значимость исследования состоит в формировании у студентов навыков самостоятельной работы с теоретическим материалом, а также навыков групповой работы в процессе активизации грамматических конструкций на аудиторном занятии. **Новизна** исследования состоит в сравнении мнений о реверсивной модели обучающихся, находящихся на разных образовательных этапах, а также в использовании реверсивной методики обучения в сочетании с обучением в сотрудничестве в аудиторной и самостоятельной работе студентов.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Цель исследования состоит в анализе отношения студентов к различным аспектам реверсивного обучения и в разработке и апробации оптимального метода организации занятий по практической грамматике с применением данной методики. Для достижения указанной цели были поставлены следующие **задачи**:

- проанализировать научные труды, посвящённые модели реверсивного обучения;
- разработать анкету по выявлению мнений обучающихся о различных аспектах модели реверсивного обучения;
- провести анкетирование обучающихся, находящихся на разных образовательных этапах, сравнить и проанализировать их ответы;
- разработать алгоритм применения реверсивной методики на занятиях по практической грамматике английского языка;
- провести эксперимент по апробации данного алгоритма;
- сделать выводы о способах применения реверсивной методики на занятиях по иностранному языку.

Обзор литературы. Современные исследователи останавливаются, в основном, на таких преимуществах реверсивной методики, как формирование у обучающихся навыков самостоятельной работы, высвобождение времени на аудиторном занятии на практическое применение изученного материала и создание условий для индивидуального подхода к обучающимся. И.И. Гнутова рассматривает реверсивное обучение не просто как одну из методик, используемых в образовании, а как педагогическую модель, использование которой может полностью изменить концепцию процесса обучения, и вызвать кардинальное переосмысление роли педагога, студентов и учебно-познавательной деятельности. По мнению автора, реверсивное обучение создает условия для персонализированного подхода в образовании [1]. Действительно, в условиях реверсивного обучения педагог, вместо повторения одного и того же теоретического материала перед группой обучающихся, вынужден искать пути наиболее эффективных способов его практического закрепления. Учебный процесс также становится более персонализированным, поскольку студенты, по-разному усвоившие теоретический материал в процессе самостоятельной работы, на аудиторном занятии получают разноуровневые задания.

Е.В. Вульфович обобщила практический опыт применения методики реверсивного обучения для повышения эффективности самостоятельной работы при изучении иностранного языка. Исследователь считает необходимым четко определить максимальный и минимальный объем контента, подлежащего самостоятельному ознакомлению, а также спланировать ожидаемые результаты и выработать критерии оценивания.

Е.В. Вульфович подчеркивает, что студентам должен быть предоставлен выбор уровня сложности и форм заданий, что позволит учитывать их индивидуальные характеристики и личные потребности. Кроме того, студентам должны быть предоставлены пошаговые инструкции по пользованию дидактическими цифровыми ресурсами.

Автором был проведен эксперимент по измерению эффективности применения методики реверсивного обучения при изучении иностранного языка по таким критериям, как время, затрачиваемое на подготовку домашнего задания, речевая активность на занятиях и количество учебных часов, затрачиваемых на изучение темы. Результаты эксперимента показали, что реверсивное обучение позволяет оптимизировать затраты времени на изучение материала. Кроме того, оно способствует формированию коммуникативной компетенции и делает самостоятельную работу более осознанной, хотя при этом она становится более трудоемкой [2]. Это показывает, что модель реверсивного обучения может значительно повысить качество языковой подготовки при условии правильной организации самостоятельной работы.

Исследователи К.С. Итинсон и В.М. Чиркова также высоко оценивают роль реверсивного обучения в повышении мотивации обучающихся, формировании навыков учебной автономии, управления своим временем и в воспитании у них ответственности за собственное обучение. По мнению авторов, несмотря на сокращающееся количество аудиторных часов, данная технология позволяет поддерживать высокое качество обучения. К.С. Итинсон и В.М. Чиркова подчеркивают, что реверсивное обучение создает благоприятные условия для обучения в сотрудничестве благодаря проектной деятельности и групповой работе [3]. В настоящее время навыки учебной автономии и работы в группе являются востребованными в условиях постоянной необходимости повышать квалификацию, с которой сталкиваются современные специалисты.

По мнению А.Ю. Милинского, использование модели реверсивного обучения представляется перспективным, поскольку способствует вовлечённости студентов в образовательный процесс и развивает их критическое мышление и самостоятельность. Однако исследователь также отметил такие проблемы, связанные с внедрением данной модели, как необходимость разработки высококачественных дидактических ресурсов для самостоятельной работы и недостаточность самодисциплины у обучающихся, мешающей им в полной мере освоить теоретический материал при подготовке к занятию. Автор считает, что модель реверсивного обучения нуждается в дальнейшем исследовании для того, чтобы она могла быть адаптирована под индивидуальные потребности студентов [4]. Для того чтобы исследовать различные аспекты реверсивного обучения, необходимо

выявлять мнения студентов об их опыте его применения и проводить эксперименты, позволяющие определить эффективность его использования при изучении той или иной дисциплины.

Т.В. Антонова в своем исследовании также делает акцент на роли реверсивного обучения в индивидуализации и персонализации образования. Автор описывает опыт применения реверсивного метода при обучении студентов неязыкового вуза грамматике иностранного языка. Т.В. Антонова рассматривает использование как готовых, так и созданных преподавателем ресурсов, например подкастов и водкастов (видеоверсий подкастов), для самостоятельного ознакомления студентов с теоретическим материалом. Кроме того, автор предлагает систему упражнений для самостоятельной и аудиторной работы, рассчитанных на разный уровень владения иностранным языком, и описывает взаимодействие преподавателя со студентами на этапе самостоятельного изучения материала в форме сообщений, форумов и отчетов [5].

Исследователи Л.В. Енбаева и М.А. Иванова, а также М.В. Воронина определяют реверсивную методику как инновационную форму обучения, повышающую мотивацию студентов и улучшающую академические результаты [6, 7]. По мнению Л.В. Енбаевой и М.А. Ивановой, реверсивную методику следует рассматривать не как дополнение к традиционной модели обучения, а как ее альтернативу. Ее преимущество заключается в том, что она позволяет студентам осваивать теоретический материал в индивидуальном темпе, а преподавателю – уделить больше внимания индивидуальным потребностям обучающихся. М.В. Воронина, в свою очередь, подчеркивает, что реверсивное обучение обеспечивает более высокий уровень организации учебного процесса и вовлечённости в учебно-познавательную деятельность студентов с различным объемом изначальных знаний: педагог может уделить больше внимания тем, кто недостаточно хорошо усвоил материал, тогда как более подготовленные студенты выполняют задания повышенной сложности. Оба авторских подхода объединяет идея использования малых разноуровневых групп, в которых более подготовленные студенты помогают менее успешным товарищам, одновременно повторяя и закрепляя материал, усвоенный в процессе самостоятельной работы.

А.Л. Цепов придает большое значение форме представления материалов для самостоятельной работы, используемых в условиях применения методики реверсивного обучения. В своей статье автор также делает упор на аудио и видеоматериалы, такие как подкасты и водкасты, и описывает организацию самостоятельной работы студентов, состоящей в просмотре видео-лекций и чтении текстовых материалов, сопровождающихся наглядными иллюстрациями. А.Л. Цепов указывает,

что представленные в такой форме материалы могут неоднократно прослушиваться обучающимися, в отличие от лекции, проводимой педагогом в реальном времени. На аудиторном занятии решаются практические задачи, проводятся обсуждения и выполняются исследовательские задания [8]. Действительно, особое внимание при внедрении модели реверсивного обучения должно уделяться разработке материалов для самостоятельного изучения студентами. Они должны подаваться в максимально доступной форме с необходимыми пояснениями и с применением мультимедийных инструментов.

Е.В. Думина считает, что обучение в рамках реверсивной модели позитивно воспринимается студентами в том случае, если учитывается их индивидуальный уровень языковой подготовки и эмоциональный компонент. Автор также отмечает необходимость поддержания баланса между занятиями непосредственно с педагогом и обучением в электронной среде. Как и другие исследователи, она подчеркивает, что реверсивное обучение может быть успешно реализовано только при условии обеспечения учебного процесса высококачественными дидактическими ресурсами. По мнению Е.В. Думиной, при изучении иностранного языка, реверсивную модель уместно применять для практики аудирования и для обучения грамматике [9]. Автором выделены именно эти два аспекта иностранного языка, поскольку многократное прослушивание одной и той же аудиозаписи при аудировании и освоение грамматических правил занимают много времени, вследствие чего их целесообразно вынести за рамки аудиторного занятия в качестве домашнего задания. Однако для того, чтобы студенты успешно с ним справились, аудиозаписи должны сопровождаться пояснениями и списками содержащихся в них слов, возможно, незнакомых обучающимся. Грамматические правила должны доступно излагаться и демонстрироваться с помощью примеров, переведенных на русский язык.

В исследованиях А.А. Кузнецова и Н.В. Поповой рассмотрена взаимосвязь цифровых навыков и реверсивного обучения: отмечается, что «реверсивная модель обучения и цифровизация образования тесно связаны, так как реверсивная модель предполагает: интеграцию цифровых технологий в учебный процесс; самостоятельное изучение теоретического материала с использованием указанных цифровых технологий (видеолекции, интерактивные уроки, онлайн-курсы и т.д.); непосредственную обратную связь с преподавателем посредством различных цифровых ресурсов» [10]. Авторы подчеркивают, что для успешной работы в эпоху цифровой трансформации студент должен обладать цифровыми навыками, включающими умение пользоваться различными программными приложениями, интернет-ресурсами, а также

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

навыки информационной грамотности, критического мышления и этики использования технологий [11]. Результаты проведенного эксперимента на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) показали, что студенты, обучавшиеся по реверсивной модели, продемонстрировали более высокую сформированность умения применять академический стиль речи в письменных работах в сравнении с контрольной группой.

Зарубежные исследования также подтверждают эффективность реверсивного обучения (flipped learning) при изучении иностранного языка. Мета-анализ, проведённый Chen с соавторами, показал его большой положительный эффект на результаты изучения языка (размер эффекта 0,96); при этом наиболее устойчивые результаты достигаются при длительности внедрения более шести недель [12]. В исследовании Gebregziabher с коллегами было выявлено статистически значимое преимущество flipped learning в усвоении грамматики EFL-студентами по сравнению с традиционным обучением [13]. Martínez, анализируя опыт преподавания грамматики и устной речи в вузе, отмечает, что перевёрнутый формат способствует не только лучшему усвоению грамматического материала, но и развитию коммуникативных навыков и социальных компетенций, при этом студенты высоко оценивают данную методику [14].

Систематический обзор Fisher с соавторами обобщает, что flipped learning в преподавании EFL улучшает идиоматические знания, устную и письменную речь, повышает мотивацию и развивает навыки мышления высшего порядка [15]. Исследования Harrison в азиатском контексте показывают, что студенты положительно воспринимают реверсивное обучение, отмечая лучшее понимание материала и более высокую вовлеченность на занятиях [16].

В целом в проанализированных в рамках данного исследования источниках реверсивное обучение рассматривается как прорывная педагогическая концепция, способствующая формированию навыков самостоятельной работы. Она позволяет осваивать с опережением учебный материал в индивидуальном темпе и посвящать больше времени формированию практических навыков на аудиторном занятии. Кроме того, авторы научных трудов, посвящённых реверсивному обучению, подчеркивают значимость разработки высококачественных дидактических и доступных для понимания материалов для самостоятельной работы.

Таким образом, как отечественные, так и зарубежные исследования сходятся в оценке потенциала реверсивного обучения для повышения эффективности языковой подготовки, однако вопрос о его применении при обучении грамматике в малых группах остаётся недостаточно изученным.

Результаты исследования и дискуссия. С целью выявления отношения к реверсивному обучению (РО) было проведено общее анкетирование 25 бакалавров, 15 магистров и 21 аспиранта СПбПУ. Анкета содержала вопросы об опыте РО, его преимуществах, недостатках, эффективности и предпочтительном формате обучения. Ключевые результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Результаты анкетирования по ключевым аспектам реверсивного обучения (РО) в процентах (%)
Table 1. Results of the survey on key aspects of flipped classroom (FC) in percentage (%)

Показатель	Бакалавры (n=25)	Магистранты (n=15)	Аспиранты (n=21)
Опыт РО			
Не имеют опыта	52	27	14
Имеют большой опыт	0	13	19
Преимущества РО			
Высвобождение времени на практику	64	33	24
Формирование навыков самостоятельной работы	28	20	48
Индивидуальный темп освоения	16	7	43
Недостатки РО			
Риск полного непонимания теории	64	33	48
Отсутствие мгновенной обратной связи	28	13	24
Эффективность РО по сравнению с традиционным			
Считают РО более эффективным	24	33	29

Проценты округлены до целых; в каждом вопросе респонденты выбирали один вариант ответа, поэтому по каждому вопросу сумма процентов по всем вариантам равна 100% (в таблице приведены только ключевые позиции). Как видно из таблицы, опыт РО нарастает с уровнем образования: большой опыт имеют только магистры (13%) и аспиранты (19%), тогда как бакалавры в 52% случаев не имеют опыта вовсе. Это указывает на недостаточное знакомство младших курсов с данной моделью.

Анализ преимуществ РО показывает, что бакалавры в первую очередь ценят высвобождение времени на практическую работу (64%), но придают гораздо меньшее значение формированию навыков самостоятельной работы (28%) и индивидуальному темпу (16%), чем аспиранты (48% и 43% соответственно). Это свидетельствует о том, что бакалавры ещё не осознали ценность автономного освоения теории.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

В числе недостатков доминирует риск полного непонимания материала (64% бакалавров, 48% аспирантов) и отсутствие мгновенной обратной связи (28% бакалавров). Бакалавры также реже других жалуются на неумение организовывать время (4%), что парадоксально: скорее всего, они просто не осознают эту проблему как следствие недостаточной саморегуляции.

По вопросу эффективности лишь 24% бакалавров считают РО более действенным, чем традиционное обучение, тогда как среди магистров и аспирантов таких уже 33% и 29% соответственно. Более того, большинство бакалавров (52%) в открытых ответах прямо высказались за традиционный формат, ссылаясь на необходимость постоянной поддержки со стороны преподавателя и трудности с самоорганизацией. Напротив, магистры и аспиранты чаще выбирают РО (40% и 33%) либо комбинированный подход, отмечая удобство индивидуального темпа работы, высвобождение времени на практику и возможность заранее подготовить вопросы к занятию.

Таким образом, общее анкетирование выявило существенные различия в восприятии реверсивного обучения (РО) у обучающихся на разных этапах образования. Наиболее показательно, что бакалавры, составляющие основную массу студентов младших курсов, демонстрируют наименьшую осведомленность о РО (52% не имеют опыта) и наименьшую готовность к нему (лишь 24% считают его более эффективным, тогда как 52% предпочитают традиционное обучение). При этом они чаще других указывают на такие недостатки, как полное непонимание теории (64%) и отсутствие мгновенной обратной связи (28%), что свидетельствует о высокой зависимости от объяснений преподавателя и недостаточном уровне саморегуляции. В то же время они недооценивают важные преимущества РО: формирование навыков самостоятельной работы (28% против 48% у аспирантов) и возможность работать в индивидуальном темпе (16% против 43% у аспирантов).

Эти данные демонстрируют, что успешное внедрение реверсивной модели на младших курсах невозможно без целенаправленного и систематического формирования у студентов навыков автономного освоения теоретического материала, умения планировать своё время и обращаться за помощью в случае затруднений. Именно эта задача была поставлена в рамках педагогического эксперимента, описание которого приводится ниже.

Для того чтобы сформировать у обучающихся навыки самостоятельной работы, а также проверить эффективность метода реверсивного обучения на младших курсах бакалавриата, в рамках данного исследования был проведен эксперимент в четырех группах бакалавров лингвистических направлений на занятиях по практической грамматике английского языка. Общее количество участников эксперимента составляло 75 человек: в двух контрольных группах (КГ1 и КГ2) – 20 и 18 студентов, соответственно; в экспериментальных группах (ЭГ1 и ЭГ2) – 19 и 18 студентов, соответственно.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

В ходе эксперимента проверялась эффективность алгоритма применения реверсивной методики на занятиях по практической грамматике английского языка. Основой разработанного алгоритма является, прежде всего*, принцип максимального применения изучаемого грамматического материала в процессе коммуникации* как на занятии, так и в процессе подготовки домашнего задания. Часто при изучении грамматики делается особый упор на расширении знаний студентов, в результате чего в теории они идеально знают правила, но либо избегают употребления новых конструкций, либо постоянно допускают однотипные ошибки, поскольку материал недостаточно применялся в речи и не выработался достаточный автоматизм. Таким образом, предлагаемый в исследовании принцип помогает немедленно инкорпорировать изученный с опережением теоретический материал в составляемые в группах диалоги.

В основу целевого алгоритма также был положен *принцип «docendo discimus» («обучая, учись»):* глубокое усвоение материала студентами с изначально высоким уровнем владения английским языком за счет оказания помощи менее подготовленным студентам в ходе группового выполнения практических заданий. Объясняя материал своим сверстникам и исправляя их ошибки, студенты более четко структурировали его в своем сознании и пытались найти ответы на такие вопросы, над которыми раньше не задумывались. Кроме того, многократное повторение грамматических конструкций в процессе объяснения способствовало их более прочному усвоению.

Третий принцип, лежащий в основе целевого алгоритма и способствующий эффективному использованию времени аудиторного занятия, состоял в *повышении вовлеченности студентов в умственную деятельность с помощью неподготовленных заранее ответов* на сложные вопросы преподавателя. Этот принцип помогает решить наиболее значимую проблему современных студентов: слишком большую их зависимость от интернет-ресурсов. При необходимости отвечать на вопросы в моменте исключается возможность воспользоваться интернетом, и студенты вынуждены полагаться на свои собственные когнитивные возможности.

В начале эксперимента был проведен диагностический тест из 45 заданий на множественный выбор, перефразирование, раскрытие скобок и нахождение части предложения, содержащей ошибку. Ниже приведены примеры заданий из теста:

Множественный выбор (правильный ответ выделен жирным шрифтом):

If … you, I … some new clothes to impress the new colleagues.

A. am / will buy B. would be / bought **C. were / would buy** D. were / will buy

Перефразирование (с использованием слова в скобках):

I started playing tennis three years ago. (been) (ответ: I have been playing tennis for three years.)

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Раскрытие скобок:

The student (take) out the cheat sheet, while the teacher (not / look) (ответ: took / wasn't looking)

Нахождение части предложения, содержащей ошибку (правильный ответ выделен жирным шрифтом):

When I was (A) in elementary school, my parents helped (B) me do my home task, but since I **have turned eleven (C)**, I have been doing (D) my homework on my own.

Тест позволил проверить грамматические навыки, ранее сформированные у студентов в период обучения в школе. Максимально студенты могли набрать 45 баллов. Результаты теста показаны в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты диагностического теста
Table 2. Diagnostic test results

Студенты	**КГ1**	**КГ2**	**ЭГ1**	**ЭГ2**
1	33	39	37	43
2	30	43	39	32
3	41	32	43	39
4	37	29	28	35
5	39	36	38	41
6	43	33	35	28
7	29	41	41	39
8	36	34	32	38
9	32	38	30	31
10	39	42	42	37
11	42	39	31	31
12	38	31	39	40
13	35	38	34	39
14	30	29	40	33
15	34	35	37	31
16	43	40	33	41
17	36	37	38	38
18	28	34	42	36
19	41		31	
20	37			
Итого	36,15 (80,3%)	36,1(80, 2%)	36,3 (80,7%)	36,2 (80,4%)
Среднее по КГ и ЭГ	36,125 (80,25%)		36,25 (80,55%)	

Как видно из таблицы 2, студенты всех групп, участвовавших в эксперименте, имели в среднем, приблизительно одинаковый уровень подготовки по грамматике. По-видимому, это объясняется тем, что школьники обучаются по единой программе по одним и тем же учебным пособиям и поступают в вуз с примерно одинаковыми баллами по ЕГЭ.

В ходе эксперимента в КГ и ЭГ применялась обычная и групповая самостоятельная работа. Как в ЭГ, так и в КГ применялось реверсивное обучение, но различие состояло в том, что в ЭГ применялся метод реверсивного обучения в малых группах, работающих на цифровой платформе МТС Линк[1], в то время как в КГ студенты выполняли те же задания по реверсивному обучению в индивидуальном режиме. В связи с тем, что ЭГ работала в групповом режиме, важной составляющей их самостоятельной работы была диалогическая речь, тогда как в подготовке КГ акцентировалось составление монологов в индивидуальном режиме.

В начале эксперимента студенты ЭГ разбивались преподавателем на четыре разноуровневые группы по 3-4 человека (как правило, один студент с высоким уровнем языковой подготовки, два – со средним и один или два с низким). Группы не менялись по составу в течение всего эксперимента, но все их члены поочередно выступали в качестве менеджера для того, чтобы все студенты имели возможность приобрести основы лидерских навыков при организации обсуждения грамматических правил и диалогов.

Поскольку выбранная нами платформа МТС Линк позволяет записывать и прослушивать онлайн-встречи, педагог либо подключался к вебинару и проверял работу студентов в группах в реальном времени, либо проверял запись собрания после завершения вебинара, который длился 40 минут. Контроль онлайн-встреч в ЭГ позволял педагогу оценить вклад каждого участника в выполнение групповых заданий и предотвратить перекладывание ответственности на других членов группы.

На аудиторных занятиях в ЭГ также акцентировалась работа в уже сформированных малых группах. Как в ЭГ, так и в КГ использовались задания из базового учебника Foley M. & Hall D. [17], а также из пособия для дополнительной практики Дашкиной А.И. и Дмитриева А.В. «Практикум по грамматике английского языка для первого курса языковых вузов» [18]. Разработанный алгоритм организации занятий по практической грамматике английского языка, реализующий принцип преемственности самостоятельной и аудиторной работы, представлен в Таблице 3. В нем отражены виды учебной работы в КГ и ЭГ с указанием времени, отводящегося на их выполнение.

[1] МТС Линк – российская платформа для бизнес-коммуникаций и совместной работы | Платформа для общения, работы и онлайн-обучения. URL: https://mts-link.ru/

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Таблица 3. Виды учебной работы в КГ и ЭГ
Table 3. Types of control and experimental group activities

	Традиционное обучение КГ	**Обучение в малых группах ЭГ**	**Время**
АУДИТОРНАЯ РАБОТА			
	Ответы педагога на вопросы студентов, выполнение упражнений на закрепление изученного с опережением грамматического материала		25 мин.
	Прослушивание *монологов* с использованием актуализированного в процессе домашней работы грамматического материала	Прослушивание *диалогов* с использованием актуализированного в процессе домашней работы грамматического материала	30 мин.
	Проверка составленных на занятии *диалогов* с использованием грамматического материала	Проверка составленных на занятии *монологов* с использованием грамматического материала	15 мин.
	Неподготовленные ответы *студентов* на вопросы педагога по составленным монологам или диалогам во фронтальном режиме	Неподготовленные ответы *групп* на вопросы педагога по составленным монологам или диалогам во фронтальном режиме	20 мин.
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В РЕВЕРСИВНОМ РЕЖИМЕ			
	Самостоятельное изучение теоретического материала, выполнение заданий на его закрепление, составление монологов	Самостоятельное изучение теоретического материала, выполнение заданий на его закрепление, составление диалогов *в малых группах* в режиме онлайн на платформе МТС Линк	90 мин.

В конце эксперимента был проведен финальный тест в том же формате, что диагностический. Студенты также могли набрать максимально 45 баллов. Его цель состояла в проверке усвоения изученного в ходе эксперимента грамматического материала. Результаты финального теста приведены в таблице 4.

Как видно из таблицы 4, результаты финального теста в ЭГ на 2,68 баллов (6%) выше, чем в КГ. По сравнению с диагностическим тестом результаты финального теста в КГ возросли на 1,69 баллов (3,75%), тогда как в ЭГ они возросли на 4,245 баллов (9,45%). Такой перевес объясняется тем, что студенты ЭГ, ознакомившиеся с грамматическим материалом заранее в процессе групповой работы, извлекали его из памяти на аудиторном занятии с отсрочкой во времени, и такое интервальное повторение приводило к его лучшему запоминанию. На занятии они занимались только его практическим применением в монологической и диалогической речи. Указанный тип работы может трактоваться как воспроизведение уже изученного материала в ходе активной творческой деятельности, состоящей в ответах на вопросы проблемного характера.

В КГ, несмотря на то, что студенты выполняли те же задания, что в ЭГ, они практиковали материал, который запоминался менее эффективно, вероятно, ввиду отсутствия групповой работы.

Результаты эксперимента указывают на целесообразность применения групповой работы при реверсивном обучении на занятиях по практической грамматике английского языка. Данный метод является эффективным при условии активизации изученного с опережением грамматического материала на этапе подготовки диалогов в малых группах и на последующем этапе, заключающемся в спонтанных ответах на вопросы проблемного характера.

Таблица 4. Результаты финального теста
Table 4. Final test results

Студенты	**КГ1**	**КГ2**	**ЭГ1**	**ЭГ2**
1	36	41	41	45
2	32	44	42	38
3	42	33	45	43
4	38	31	34	39
5	41	38	41	45
6	45	35	39	36
7	32	43	44	43
8	38	35	37	42
9	33	39	36	37
10	41	44	45	41
11	43	41	36	37
12	39	33	42	44
13	37	40	39	43
14	32	31	43	38
15	35	36	41	36
16	45	42	38	44
17	37	39	42	41
18	30	35	45	40
19	42		36	
20	39			
Итого	37,85 (84,1%)	37,78(83,9%)	40,32 (89,6%)	40,67 (90,4%)
Среднее по КГи ЭГ	37,815 (84%)		40,495 (90%)	

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Анализ ответов бакалавров-лингвистов ЭГ на вопросы анкеты по результатам проведенного эксперимента показывает, что большинство из них высоко оценивают такие преимущества реверсивного обучения, как высвобождение времени на аудиторном занятии для практического освоения дисциплины; формирование навыков самостоятельной работы; более высокая степень вовлеченности студентов и возможность работать с теоретическим материалом в индивидуальном темпе. Ответы респондентов на вопросы коррелируют с мнениями авторов научных трудов о преимуществах реверсивного обучения.

Отвечая на вопрос об основном компоненте реверсивного обучения, большинство участников указали качество цифровых учебных материалов, обширную практику на последующем занятии, а также уровень мотивации и заинтересованности самих студентов. Также необходимо отметить, что далеко не все опрошенные считают реверсивное обучение более эффективным, чем традиционное: многие из них считают, что они равнозначны по эффективности, а некоторые даже придерживаются мнения о более высокой эффективности традиционного обучения. Ответы на данные вопросы указывают на необходимость поэтапного формирования у обучающихся навыков самостоятельной работы на всех этапах обучения, а также на потребность в разработке высококачественного контента, позволяющего изучать теоретический материал, изложенный в увлекательном и доступном формате и повышающего познавательную мотивацию. Кроме того, из данных ответов можно сделать вывод о роли педагога в повышении популярности реверсивного обучения посредством разработки оптимальных способов его организации.

Большинство респондентов трактуют реверсивное обучение более широко, чем только предварительное ознакомление с теоретическим материалом и считают его применимым к опережающему изучению любого материала (новых текстов, задач, видео и т. д.). Это указывает на то, что все категории обучающихся неосознанно сталкиваются с реверсивной моделью при изучении различных дисциплин. Например, при изучении иностранного языка студентам предлагается самостоятельно ознакомиться с текстом или просмотреть видео для последующего обсуждения на занятии. Опыт показывает, что не все студенты выполняют задания такого рода, что говорит о необходимости сопровождения подлежащего изучению материала многочисленными пояснениями, переводами трудных слов и другими опорами, снимающими сложность.

Ответы на вопрос о предпочтительном формате обучения зависели от этапа обучения респондентов: большинство бакалавров выступают за традиционную модель обучения поскольку для них важна возможность задавать вопросы преподавателю, и они испытывают сложность с самоорганизацией при самостоятельной работе с материалом.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Выводы. По мнениям российских и зарубежных исследователей реверсивное обучение создает благоприятные условия для дискуссий, исследовательской деятельности и других видов групповой работы, в том числе в разноуровневых малых группах. Применение указанного метода способствует более высокому уровню вовлеченности студентов в учебный процесс и возрастанию их познавательной мотивации. Кроме того, авторы научных трудов, посвященных реверсивному обучению, подчеркивают значимость разработки высококачественных цифровых дидактических материалов для самостоятельной работы.

Что касается общего анкетирования трех категорий обучающихся, то мнения магистров и аспирантов распределились почти равномерно с небольшим перевесом в пользу реверсивного обучения. Многие респонденты из этих двух групп также высказались за сочетание реверсивного и традиционного форматов в зависимости от дисциплины и изучаемого материала. Их ответы показывают более осознанный подход к выбору формы организации обучения, в отличие от бакалавров, которые не уверены в своей способности самостоятельно освоить материал и поэтому более негативно настроены в отношении реверсивной методики обучения.

Эксперимент, проведенный в группах бакалавриата лингвистических направлений, показал, что реверсивное обучение способствует активизации иноязычного грамматического материала, поскольку, изучая теоретический материал самостоятельно, студенты имели возможность использовать время на аудиторном занятии, составляя монологи и диалоги и отвечая на вопросы проблемного характера, что устраняло языковые барьеры, переключая внимание студентов на суть высказывания. Однако в ЭГ, где использовалось реверсивное обучение в малых группах, студенты набрали более высокие баллы за финальный тест не только за счет опережающего ознакомления с грамматическим материалом, но, по-видимому, также и за счет более высокой степени вовлеченности в учебный процесс, обеспечиваемой работой в малых группах.

Хотя анализ ответов бакалавров-лингвистов ЭГ на вопросы анкеты показывает, что большинство из них высоко оценивают преимущества реверсивного обучения, результаты финального тестирования доказывают небольшое преимущество экспериментальной группы примерно в 10%, что требует дальнейшего исследования и дополнительной проверки эффективности РО. В целом, результаты анкетирования и эксперимента в группах бакалавров-лингвистов указывают на то, что реверсивное обучение является действенным способом активизации изученного материала при условии организации самостоятельной и аудиторной работы студентов в малых группах.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Гнутова И.И.** От "перевёрнутого класса" к "перевёрнутому обучению": эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86-95. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95. – EDN BPDKKM.

2. **Вульфович Е.В.** Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели "перевёрнутый класс" // Высшее образование в России. 2017. № 4(211). С. 88-95. –ISSN: 0869-3617 – EDN YKOSZD.

3. **Итинсон К.С., Чиркова В.М.** "Перевернутый класс": инновационная модель обучения в высшем учебном заведении // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 2(31). С. 88-90. – DOI: 10.26140/bgz3-2020-0902-0022. – EDN AEFLIJ.

4. **Милинский А.Ю.** Перевернутый класс в современном образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-3. С. 187-190. – ISSN: 2311-1305– EDN XGTQQA.

5. **Антонова Т.В.** Потенциал реверсивной технологии в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 187-191. – DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-187-191. – EDN NIRZPF.

6. **Енбаева Л.В., Иванова М.А.** Технология flippedclassroom на уроке иностранного языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2016. № 12. С. 130-134. – EDN YPAUBT.

7. **Воронина М.В.** "Перевёрнутый" класс – инновационная модель обучения // Открытое образование. 2018. Т. 22. № 5. С. 40-51. – DOI: 10.21686/1818-4243-2018-5-40-51. – EDN QRCAZN.

8. **Цепов А.Л.** "Перевёрнутый" класс // Смоленский медицинский альманах. 2019. № 3. С. 175-184. –ISSN: 2413-9246– EDN WATIAZ.

9. **Думина Е.В.** Образовательный потенциал педагогической модели "Перевернутый класс" в условиях иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 17(815). С. 26-35. –eISSN: 2542-2197– EDN ZIHSBI.

10. **Кузнецов А.А.** Формирование цифровых навыков в условиях реверсивной модели обучения // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2024. № 9. Art. 3414. –eISSN: 1997-8588– EDN QQOGSB.

11. **Попова Н.В., Кузнецов А.А.** 3.4. Интеграция цифровых технологий в реверсивную модель смешанного обучения // Цифровые ресурсы в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в многопрофильном университете: колл. моногр. / Отв. ред. Н.В. Чичерина, А.В. Рубцова. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2025. – ISBN: 978-5-7422-8828-2. – DOI: 10.18720/SPBPU/2/id25-503. – EDN RQCHEG. – С.230-249

12. **Chen H.Ju., Chen Ch.H., Wu W.Ch.V. (2025)** Effects of Flipped Learning on Language Learning Outcomes: A Meta-Analysis investigating Moderators. *SAGE Open*. Vol. 15. No 2. Art. 21582440251331298. – DOI: 10.1177/21582440251331298. – EDN FYAYWI.

13. **Gebregziabher H.A., Filate A.Y., Bishaw K.S. (2025)** Grammar learning in a flipped classroom: Measuring achievement and students' perceptions. *Discover Education*. Vol. 4. No 1. Art. 265. – DOI: 10.1007/s44217-025-00641-0. – EDN PMKZFV.

14. **Martínez Lirola M. (2025).** Flipping a Language Subject to Teach English Grammar and Oral Skills at Tertiary Education. *Athens Journal of Education*. Vol. 12. No 3. Pp. 471-492.–eISSN: 2241-7958 – DOI: 10.30958/aje.12-3-7. – EDN XUACXI.

15. **Fisher R., Tran Q., Verezub E. (2024).** Teaching English as a Foreign Language in Higher Education Using Flipped Learning/Flipped Classrooms: A Literature Review. *Innovation in Language Learning and Teaching.* Vol. 18. No 4. Pp. 332–351. – DOI: 10.1080/17501229.2024.2302984

16. **Harrison M.F.** The effect of the flipped learning model on grammar test scores and student perceptions in a South Korean EFL setting. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2025. Vol. 10. No 1. Art. 29. – DOI: 10.1186/s40862-025-00332-1.– EDN QWZPEE.

17. **Foley M., Hall D.** Advanced Learners' Grammar (a self-study reference and practice book). – Harlow : Pearson Education Limited, 2008. – 384 p.

18. **Дашкина А.И., Дмитриев А.В.** Практикум по грамматике английского языка для первого курса языковых вузов: учебное пособие. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2026. // Электронная библиотека СПбПУ. – URL: https://elib.spbstu.ru/dl/5/tr/2026/tr26-138.pdf

REFERENCES

1. **Gnutova I.I. (2020).** From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No 5. Pp. 86-95. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95. – EDN BPDKKM.

2. **Vulfovich E.V. (2017).** Flipped Classroom" for Organization of EFL Students' Independent Work. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No 4 (211). Pp. 88–95. –ISSN: 0869-3617– EDN YKOSZD.

3. **Itinson K.S., Chirkova V.M.** "Perevernutyy klass": innovatsionnaya model obucheniya v vysshem uchebnom zavedenii // Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal. 2020. T. 9. № 2(31). S. 88-90. – DOI: 10.26140/bgz3-2020-0902-0022. – EDN AEFLIJ.

4. **Milinskiy A.Yu.** Perevernutyy klass v sovremennom obrazovatelnom protsesse // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2025. № 87-3. S. 187-190. –ISSN: 2311-1305– EDN XGTQQA.

5. **Antonova T.V.** The Potential of Reverse Learning Technique in EFL Teaching. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics.* 2020. Vol. 26. No 1. Pp. 187–191 – DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-187-191. – EDN NIRZPF.

6. **Yenbayeva L.V., Ivanova M.A.** Tekhnologiya flippedclassroom na uroke inostrannogo yazyka // Problemy romano-germanskoy filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. 2016. № 12. S. 130-134. – EDN YPAUBT.

7. **Voronina M.V.** "Perevernutyy" klass – innovatsionnaya model obucheniya // Otkrytoye obrazovaniye. 2018. T. 22. № 5. S. 40-51. – DOI: 10.21686/1818-4243-2018-5-40-51. – EDN QRCAZN.

8. **Tsepov A.L.** "Perevernutyy" klass // Smolenskiy meditsinskiy almanakh. 2019. № 3. S. 175-184. –ISSN: 2413-9246– EDN WATIAZ.

9. **Dumina E.V.** Obrazovatelnyy potentsial pedagogicheskoy modeli "Perevernutyy klass" v usloviyakh inoyazychnoy podgotovki studentov neyazykovogo vuza // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnyye nauki. 2018. № 17(815). S. 26-35. –eISSN: 2542-2197– EDN ZIHSBI.

10. **Kuznetsov A.A.** Digital skills in a flipped classroom model. *The Emissia.Offline Letters*. 2024. No 9. Art. 3414. –eISSN: 1997-8588– EDN QQOGSB.

11. **Popova N.V., Kuznetsov A.A.** 3.4. Integratsiya tsifrovykh tekhnologiy v reversivnuyu model smeshannogo obucheniya // Tsifrovyye resursy v professionalno oriyentirovannom obuchenii inostrannomu yazyku v mnogoprofilnom universitete: koll. monogr. / Otv. red. N.V. Chicherina, A.V. Rubtsova. – SPb. : POLITEKh-PRESS, 2025. – ISBN: 978-5-7422-8828-2. – DOI: 10.18720/SPBPU/2/id25-503. – EDN RQCHEG. – S.230-249

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

12. **Chen H.Ju., Chen Ch.H., Wu W.Ch.V. (2025)** Effects of Flipped Learning on Language Learning Outcomes: A Meta-Analysis investigating Moderators. *SAGE Open*. Vol. 15. No 2. Art. 21582440251331298. – DOI: 10.1177/21582440251331298. – EDN FYAYWI.

13. **Gebregziabher H.A., Filate A.Y., Bishaw K.S. (2025)** Grammar learning in a flipped classroom: Measuring achievement and students' perceptions. *Discover Education*. Vol. 4. No 1. Art. 265. – DOI: 10.1007/s44217-025-00641-0. – EDN PMKZFV.

14. **Martínez Lirola M. (2025).** Flipping a Language Subject to Teach English Grammar and Oral Skills at Tertiary Education. *Athens Journal of Education*. Vol. 12. No 3. Pp. 471-492.–eISSN: 2241-7958 – DOI: 10.30958/aje.12-3-7. – EDN XUACXI.

15. **Fisher R., Tran Q., Verezub E. (2024).** Teaching English as a Foreign Language in Higher Education Using Flipped Learning/Flipped Classrooms: A Literature Review. *Innovation in Language Learning and Teaching.* Vol. 18. No 4. Pp. 332–351. – DOI: 10.1080/17501229.2024.2302984

16. **Harrison M.F.** The effect of the flipped learning model on grammar test scores and student perceptions in a South Korean EFL setting. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2025. Vol. 10. No 1. Art. 29. – DOI: 10.1186/s40862-025-00332-1.– EDN QWZPEE.

17. **Foley M., Hall D.** Advanced Learners' Grammar (a self-study reference and practice book). – Harlow : Pearson Education Limited, 2008. – 384 p.

18. **Dashkina A.I., Dmitriev A.V.** Praktikum po grammatike angliyskogo yazyka dlya pervogo kursa yazykovykh vuzov: uchebnoe posobie. – SPb. : POLITEKh-PRESS, 2026. // Elektronnaya biblioteka SPbPU. – URL: https://elib.spbstu.ru/dl/5/tr/2026/tr26-138.pdf

Статья поступила в редакцию 04.08.2026. Одобрена 25.09.2026. Принята 30.09.2026.
Received 04.08.2026. Approved 25.09.2026. Accepted 30.09.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Научная статья
УДК 378.147:004.8
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.07

Д. В. Шудегова, Н. И. Алмазова

ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА



ШУДЕГОВА Дарья Владимировна – аспирант; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 6350-6232. shudegova.dv@edu.spbstu.ru
SHUDEGOVA Daria V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. shudegova.dv@edu.spbstu.ru



АЛМАЗОВА Надежда Ивановна – доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 1322-9254; ORCID: 0000-0002-9284-5734; almazova_ni@spbstu.ru
ALMAZOVA Nadezhda I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0002-9284-5734; almazova_ni@spbstu.ru

Аннотация. В статье представлено педагогическое и методическое обоснование использования инструментов искусственного интеллекта (ИИ) для формирования навыков аналитического чтения профессионально ориентированных текстов на английском языке у студентов неязыковых направлений подготовки. Аналитическое чтение рассматривается как ключевой компонент академической и профессиональной грамотности в условиях цифровизации высшего образования и экспоненциального роста объемов текстовой информации, с которой сталкиваются обучающиеся технических, юридических, естественнонаучных и экономических направлений подготовки. Подчеркивается, что читательское поведение современных студентов характеризуется смещением от глубокого анализа к поверхностному сканированию, фрагментацией внимания и зависимостью от цифровых ресурсов, что снижает способность к критическому осмыслению профессиональных текстов, выделению аргументации и структурированию информации. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований обосновывается необходимость перехода от репродуктивных методик обучения чтению к метакогнитивно-ориентированным моделям, в которых ИИ выступает когнитивным ассистентом (партнером), поддерживающим развитие стратегий аналитического чтения и критической ИИ-грамотности. Предлагается педагогическая модель, основанная на трех принципах: явное обучение стратегиям чтения, интеграция микроформатов и критическое осмысление роли ИИ в образовательном процессе. Описывается педагогический эксперимент на выборке студентов-юристов, включающий дотекстовое и послетекстовое тестирование на понимание текста, анкетирование по шкале метакогнитивной осознанности (MARSI), оценку способности критически верифицировать ИИ-сгенерированные материалы и полуструктурированные интервью. Обосновывается целесообразность использования ИИ

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

при проектировании методики обучения аналитическому чтению в логике компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Ключевые слова: АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ, СТУДЕНТЫ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ, ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ, ИИ ГРАМОТНОСТЬ

Для цитирования: Шудегова Д.В., Алмазова Н.И. Обучение англоязычному аналитическому чтению студентов неязыковых направлений подготовки с использованием искусственного интеллекта // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 3. С. 98–111. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.07

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, 2026.

Research article
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.07

TEACHING ENGLISH-LANGUAGE ANALYTICAL READING TO STUDENTS IN NON-LINGUISTIC DEGREE PROGRAMMES USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. The article presents a pedagogical and methodological rationale for the use of artificial intelligence (AI) tools in developing analytical reading skills of professionally oriented texts in English among students of non-linguistic fields of study. Analytical reading is treated as a key component of academic and professional literacy in the context of higher education digitalization and the exponential growth of textual information encountered by students in technical, legal, natural science, and economic disciplines. It is emphasized that modern students' reading behavior is characterized by a shift from deep analysis to superficial scanning, fragmentation of attention, and dependence on digital resources, which reduces their ability to critically interpret professional texts, identify argumentation, and structure information. Based on an analysis of domestic and international research, the necessity of transitioning from reproductive reading instruction methods to metacognitively oriented models is substantiated, in which AI functions as a cognitive assistant (partner) supporting the development of analytical reading strategies and critical AI literacy. A pedagogical model is proposed, grounded in three principles: explicit instruction in reading strategies, integration of microformats, and critical reflection on the role of AI in the educational process. The article describes a pedagogical experiment conducted on a sample of law students, including pre-text and post-text comprehension testing, a survey based on the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI), assessment of the ability to critically verify AI-generated materials, and semi-structured interviews. The feasibility of using AI in designing methodologies for teaching analytical reading is justified within the framework of competence-based, activity-based, and learner-centered approaches.

Keywords: ANALYTICAL READING, PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS, NON LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, METACOGNITIVE STRATEGIES, AI LITERACY, ACADEMIC LITERACY

For citation: Shudegova D.V., Almazova N.I. Teaching English-language analytical reading to students in non-linguistic degree programmes using artificial intelligence *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 3. P. 98–111. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.07

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, 2026.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Введение. Стремительная цифровизация всех сфер жизни коснулась таже и образовательного процесса. В настоящее время образовательный процесс уже сложно представить без использования инструментов искусственного интеллекта [1]. В обязанность современного преподавателя теперь входит не только обучить английскому языку как иностранному (EFL) [2], сейчас современный выпускник неязыкового вуза должен уметь работать с профессионально-ориентированными текстами (далее – ПО-текстами) на английском языке (ESP), однако все усложняется тем, что чтения в настоящий момент перестало существовать в своем привычном виде [3]. Образовательный процесс обучающегося поколения Z полностью цифровизирован. Их когнитивный профиль сформирован посредством коротких видео, алгоритмов соцсетей, которые влияют на их читательские привычки и отношение к учебным материалам [4, 5]. В настоящее время исследователями введен новый термин «новая грамотность» (new literacies), данное понятие определяет способность индивида ориентироваться в новой цифровой реальности, производить аналитическую оценку источников информации, сводить воедино разрозненные фрагменты текста [6]. Несмотря на все преимущества цифровизации образовательного процесса, нельзя упустить тот факт, что глубокое чтение (deep reading) все чаще уступает место поверхностному (surface reading), внимание дробится, а объёмному академическому тексту студенты предпочитают короткий формат [7]. Не случайно в исследованиях читательского поведения поколения Z закрепился термин «дремлющие читатели»: так называют обучающихся, которые редко дочитывают длинные тексты, зато почти не расстаются с мобильными устройствами, – и владение технологиями отнюдь не гарантирует им умения критически осмыслять информацию [5, 8, 9].

В российском контексте картина схожая. Отечественные исследователи говорят о «социальном переломе» в практиках чтения, вызванном сменой образовательных поколений [10]: студент все реже открывает полную версию научной статьи и довольствуется заголовком, аннотацией и выделенными фрагментами, а это заметно снижает способность к синтезу информации и критическому разбору аргументации [8]. По сути, глубокая когнитивная проработка текста просто не происходит – и потому в обучение аналитическому чтению необходимо целенаправленно включать определенные когнитивные операции (когнитивные интервенции), актуализируемые через когнитивно-деятельностные технологии [11].

Отсюда, на наш взгляд, вытекает и логика педагогического дизайна: восполнить когнитивный дефицит студентов, работающих с текстами любой направленности, в том числе профессионально ориентированными на иностранном языке, призвана модель, в которой доминантной характеристикой выступают когнитивно-деятельностные установки [12].

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Методы исследования. В работе использовались теоретические методы (анализ научных публикаций по теме исследования [13, 14, 15]), эмпирические (наблюдение, описание) и практические (моделирование учебного процесса). Теоретическая база позволяет увидеть проблему в целом. Чтение меняется на глазах, и одновременно в повседневную учебную практику прочно вошли ИИ-инструменты – сервисы автоматического реферирования, генерации ответов, машинного перевода [16]. Они экономят силы и время, но, как предупреждают исследователи, незаметно снижают готовность студента к самостоятельной когнитивной работе: возникает «иллюзия понимания» – ощущение, что материал освоен, хотя глубинного усвоения не произошло. Обзоры по ИИ-грамотности сходятся в главном: без методической рамки ИИ лишь усиливает пассивное потребление информации, тогда как при педагогически продуманной интеграции он сам становится средством формирования критического мышления и метакогнитивных навыков [17].

Особое место в этой картине занимают стратегии чтения. Работы, выполненные на основе опросника Online Survey of Reading Strategies (OSORS) [18], показывают: именно проблемно-решающие стратегии – поиск ключевых аргументов, построение выводов, подстройка под структуру текста – статистически значимо предсказывают успешность онлайн-чтения, тогда как пассивное сканирование оборачивается более низким пониманием [19]. Для неязыкового вуза этот вывод особенно значим: студенту недостаточно декодировать профессиональный текст на английском языке – нужно критически его осмыслить, проследить логические связи, оценить достоверность источников и затем использовать полученную информацию в письменной и устной академической коммуникации [3, 19].

В этой связи **цель настоящей статьи** – теоретически обосновать и экспериментально проверить целесообразность использования искусственного интеллекта для формирования навыков аналитического чтения у студентов неязыковых направлений подготовки. Достижение цели предполагало решение четырех задач: описать когнитивные и поведенческие особенности читательской деятельности обучающихся в цифровой среде; сформулировать методически значимые принципы интеграции ИИ в обучение аналитическому чтению; разработать и апробировать экспериментальную методику; проанализировать результаты и предложить методические рекомендации.

Результаты и обсуждение. В контексте цифрового образования анализ учебного поведения студентов, обучающихся по нелингвистическим специальностям, показывает устойчивый сдвиг от аналитического чтения к поверхностному сканированию, что заставляет переосмыслить традиционные методы работы с ПО текстами на

иностранном языке. Постоянная многозадачность, гиперстимуляция через цифровые интерфейсы и предоставление алгоритмически структурированной информации создают когнитивные паттерны, адаптированные к быстрому усвоению базовой информации, но не к ее глубокой обработке. Студенты нелингвистических университетов, где иностранный язык служит инструментом профессионального общения, сталкиваются с объемными академическими текстами со сложной терминологией, обширной аргументацией и междисциплинарными отсылками, в то время как традиционное обучение, основанное на последовательном переводе и отдельных упражнениях, просто не учитывает цифровую природу современного обучения [19]. Опора на инструменты ИИ, способные создавать аннотации, переводы или ответы на вопросы за считанные секунды, создает когнитивную иллюзию компетентности: сгенерированный машиной контент начинает восприниматься как эквивалент прочитанного и проанализированного текста, в то время как навыки проверки, синтеза и критической оценки постепенно ухудшаются. В то же время исследования целенаправленного обучения стратегиям чтения обнадёживают: структурированная работа со стратегиями – глобальными, проблемно-решающими, поддерживающими – заметно улучшает понимание текста, мотивацию и академическую самоэффективность студентов [9, 20]. Отсюда наш главный тезис: педагогическая задача состоит не в том, чтобы запрещать цифровые инструменты и ИИ, а в том, чтобы методически интегрировать их – и как объект критического осмысления, и как когнитивного помощника, направляющего внимание студента на аналитические операции.

Предлагаемая педагогическая модель в данном исследовании опирается на три взаимосвязанных принципа.

Первый – явное обучение стратегиям чтения — предполагает переход от имплицитного ожидания, что студенты сами научатся работать с текстом, к систематическому моделированию когнитивных шагов: постановка цели чтения, предпросмотр, анализ структуры, выделение тезиса и аргументов, установление логических связей, оценка достоверности, сопоставление с фоновыми знаниями. В цифровой среде эти стратегии поддерживаются ИИ-инструментами, которые генерируют направляющие вопросы, выделяют аргументативную структуру текста, предлагают альтернативные формулировки для проверки понимания и дают формирующую обратную связь по письменным ответам студентов [21].

Второй принцип – интеграция микроформатов (микрообучения). Данный принцип учитывает когнитивные особенности обучающихся поколения Z, клиповость их мышления (потребность в частой смене картинки), необходимость в быстром получении обратной связи по

выполненному заданию. Исходя из этого, методически оправданным представляется организация процесса обучения чтения ПО текстов посредством микрообучения, а именно небольшие блоки заданий, которые направлены на решение определенной образовательной задачи, например, выделить основной тезис, найти три аргумента подтверждающих этот тезис) [22]. Для организации данного принципа, преподаватель может использовать уже существующие ИИ-платформы, позволяющие изменять объем текста, лексический уровень сложности, и выбирать подходящий тип заданий для каждого обучающегося, таки образом индивидуализирую образовательный процесс, что позволит если не предотвратить, то сократить когнитивную перегрузку обучающегося [21].

Третий принцип – критическое осмысление роли ИИ связан с необходимостью формирования у обучающихся ИИ-грамотности как компонента академической цифровой компетентности. Студенты целенаправленно сопоставляют машинный перевод с оригиналом, выявляют упрощения и искажения в автогенерированных рефератах, оценивают полноту и точность ответов ИИ-ассистента, учатся формулировать уточняющие запросы и аргументированно корректировать выводы алгоритмов. Исследования по восприятию ИИ-инструментов в обучении чтению фиксируют в целом позитивное отношение обучающихся к ИИ при наличии педагогического сопровождения, но одновременно подчёркивают риски снижения автономии и критичности при неконтролируемом использовании [23]. Таким образом, критическая ИИ-грамотность выступает условием устойчивого и этичного включения ИИ в образовательный процесс.

Для экспериментальной проверки разработанной модели был проведен педагогический эксперимент в рамках одного учебного модуля (4 занятия по 90 минут) со студентами 2 курса юридического факультета неязыкового вуза (n=11, возраст 19–29 лет, уровень владения английским B1–B2 по CEFR [24]). Все обучающиеся работали с идентичным корпусом ПО-текстов: фрагменты научных статей по праву, юридические обзоры, выдержки из международных конвенций и технических нормативных документов.

Структура модуля была выстроена в соответствии с тремя принципами предложенной педагогической модели. Первое занятие реализовывало принцип явного обучения стратегиям: осуществлялось систематическое введение стратегий аналитического чтения, включая глобальные стратегии (направленные на прогнозирование содержания, определение цели чтения и выделение основной идеи текста), проблемно-решающие стратегии (используемые при возникновении трудностей понимания, включая перефразирование, повторное чтение, контекстуальное догадку) и поддерживающие стратегии (связанные с

фиксацией и организацией информации, например, конспектирование, подчеркивание, ведение заметок) [25]. Также учитывались метакогнитивные стратегии, предполагающие осознанный контроль и регуляцию процесса чтения (планирование, мониторинг и оценка понимания) [26; 27]. Обучение осуществлялось с использованием ИИ-генерации направляющих вопросов к тексту и проверочных заданий по ключевой терминологии.

Второе занятие углубляло понимание стратегий, акцент делался на аргументативную структуру: студенты строили аргументативные карты текста и сопоставляли оригинал с машинным переводом, идентифицируя смысловые искажения и обсуждая их причины. Третье занятие реализовывало принцип микрообучения и критического осмысления роли ИИ: обучающиеся сравнивали ИИ-сгенерированные рефераты с исходными фрагментами профессиональных текстов, выявляли пропуски, упрощения и логические несоответствия в формате коротких самодостаточных модулей. Четвёртое занятие объединяло все три принципа: проводились метакогнитивная рефлексия, обсуждение изменений в читательском поведении и итоговая диагностика.

Диагностический инструментарий включал стандартизированный тест на понимание академического текста (до и после модуля), адаптированную шкалу метакогнитивной осознанности MARSI (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory), разработанную K. Mokhtari и C. Reichard (2002) и широко используемую для оценки осознанного использования стратегий чтения [цит. по 25]. В рамках данного исследования метакогнитивная осознанность трактуется как способность обучающихся осознавать, контролировать и регулировать применение глобальных, проблемно-решающих и поддерживающих стратегий в процессе чтения. Использование MARSI позволило количественно соотнести уровень метакогнитивной осознанности с частотой применения указанных стратегий. Дополнительно применялись рубрика критической оценки ИИ-материалов и полуструктурированные интервью. Стандартизированный тест оценивал способность выделять тезис, аргументы, логические связи, оценивать достоверность информации и делать выводы; структура заданий опиралась на подходы к оценке онлайн-чтения, описанные в работах по стратегическому чтению [6]. MARSI позволяла оценить частоту использования глобальных, проблемно-решающих и поддерживающих стратегий при работе с ПО-текстами; рубрика критической оценки ИИ-материалов фиксировала навыки верификации машинных переводов и рефератов, выявления смысловых и фактических искажений, аргументированной коррекции выводов алгоритмов. Статистическая обработка количественных данных осуществлялась с использованием

t-критерия Стьюдента для зависимых выборок и критерия Уилкоксона, уровень значимости принимался $p<0,05$ в соответствии с современными исследованиями в области педагогики чтения.

Результаты показали, что средний балл по тесту на понимание текста вырос с 61,3±5,8 до 78,7±4,2 балла (из 100 возможных), что соответствует приросту на 28,4%, а различия между пред- и послетестом статистически значимы ($t=5,12$; $p<0,01$) (рис.1).

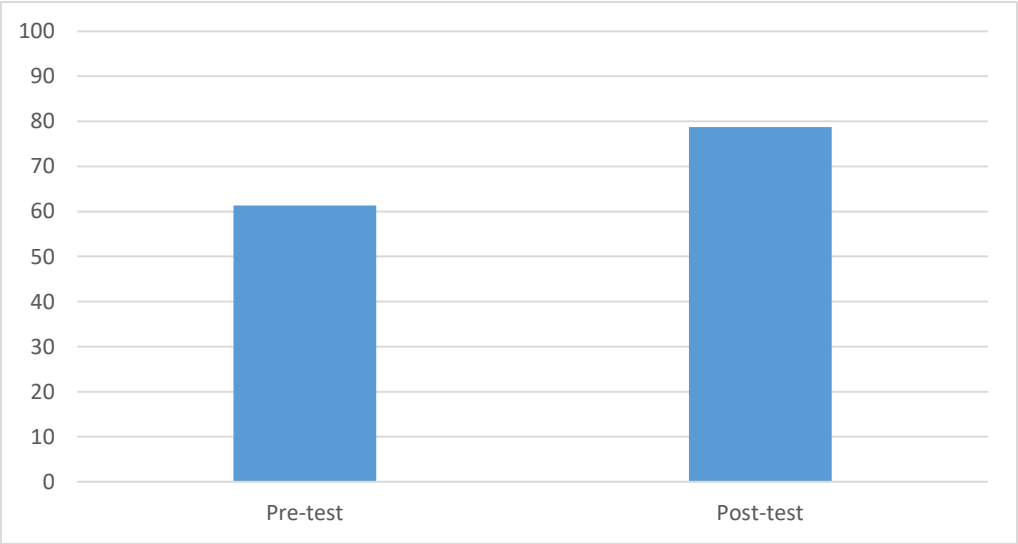


Рисунок 1. Баллы теста понимания текста до и после
Figure 1. Pre- and post-test reading comprehension scores

Данные MARSI выявили увеличение частоты использования проблемно-решающих стратегий на 36,7% и снижение показателя поверхностного сканирования на 24,1% (рис 2), что согласуется с данными о ключевой роли проблемно-решающих стратегий в успешности онлайн-чтения и эффекте явного обучения метакогнитивным стратегиям [9, 19].

Ключевая оценка материалов, сгенерированных ИИ, показала, что доля студентов, способных самостоятельно проверять машинный перевод, выявлять семантические искажения в автоматически сгенерированных резюме и делать обоснованные выводы алгоритма, увеличилась с 18,2% до 72,7% (рис. 3). Качественный анализ интервью подтвердил изменение в поведении при чтении: студенты описали изменение стиля чтения – от пассивного принятия контента, сгенерированного ИИ, к активному использованию стратегии «запрос – верификация – рефлексия»; обучающиеся испытывали меньшую тревожность при чтении длинных юридических текстов на иностранных языках; и их уверенность в использовании английского языка в профессиональном контексте также возросла.

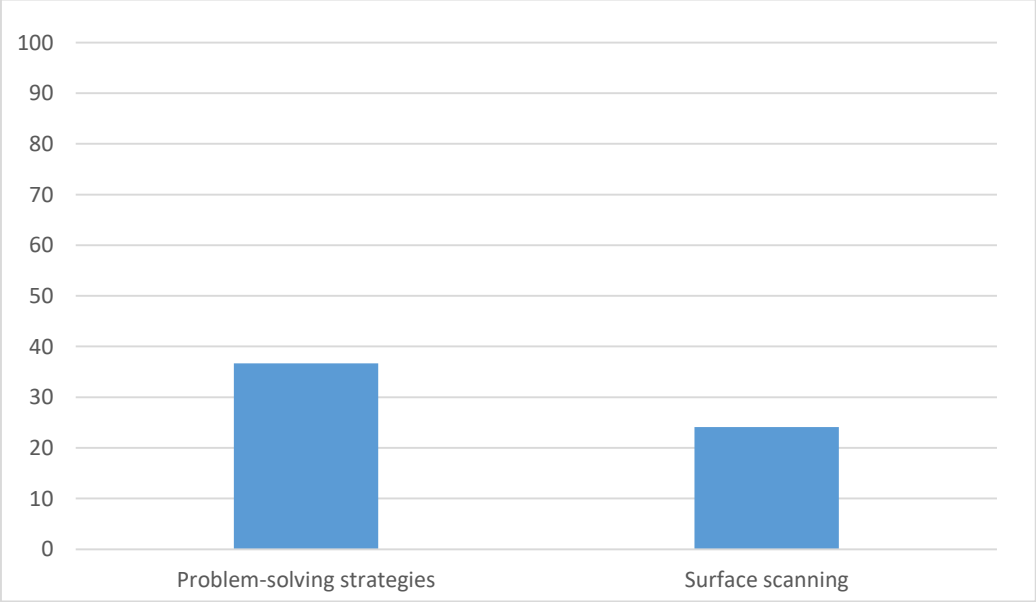


Рисунок 2. Изменение использования стратегий чтения в ходе модуля
Figure 2. Changes in reading strategy use in the module

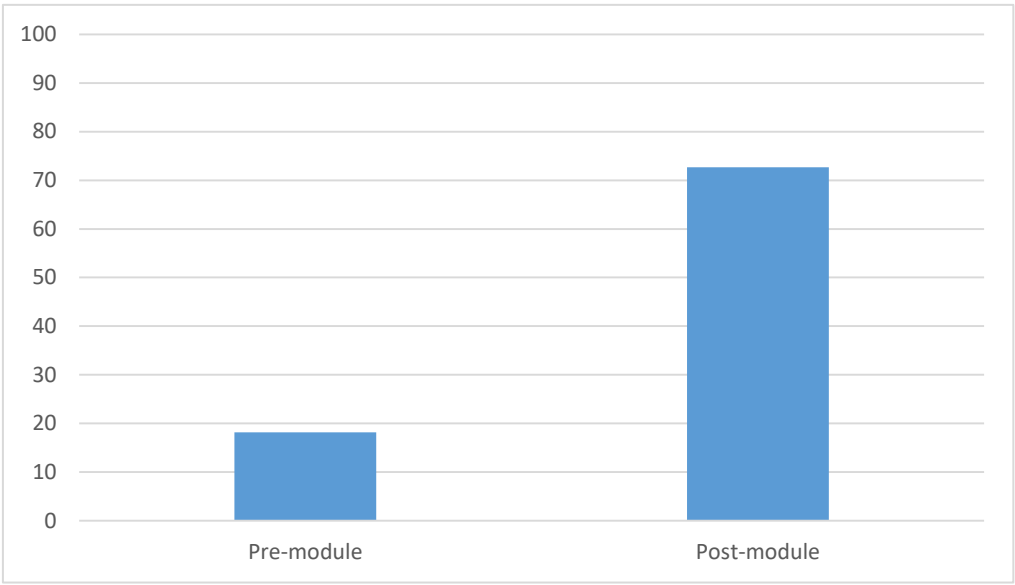


Рисунок 3. Доля студентов, способных критически оценивать ИИ-материалы
Figure 3. Proportion of students able to critically evaluate AI-generated materials

Сопоставление полученных данных с теоретическими работами по стратегиям чтения и ИИ-грамотности подтверждает, что отмеченный прирост показателей понимания текста и метакогнитивной осознанности коррелирует с эффектами, описанными в исследованиях по обучению стратегиям и использованию ИИ-поддерживаемых инструментов [20; 23]. При этом результаты эксперимента демонстрируют, что ИИ-инструменты не заменяют чтение, а опосредуют его: при педагогическом контроле они становятся катализатором аналитических операций, тогда как при бесконтрольном использовании закрепляют поверхностное сканирование.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Вместе с тем необходимо подчеркнуть существенные ограничения исследования. Малый размер выборки (n=11), краткосрочный характер эксперимента (один учебный модуль), ограниченность одной специальностью (юриспруденция) и отсутствие контрольной группы не позволяют делать широких обобщений. Полученные результаты следует рассматривать как предварительные, требующие подтверждения в лонгитюдных и квазиэкспериментальных исследованиях с расширенными выборками и различными дисциплинарными профилями.

Выводы. На основании проведенного исследования можно заключить, что цифровая среда фундаментально трансформировала когнитивные паттерны чтения студентов неязыковых направлений подготовки при иноязычном обучении, сместив фокус с глубокого анализа на поверхностное сканирование, а зависимость от ИИ-инструментов, хотя и представляет риск, поддается педагогической коррекции при условии целенаправленного обучения стратегиям онлайн-чтения, внедрения микроформатов (микрообучения) и формирования критической ИИ-грамотности.

Предварительные экспериментальные результаты подтверждают, что ИИ-опосредованное обучение аналитическому чтению при опоре на интеграцию различных подходов, традиционно используемых в иноязычном обучении, статистически значимо улучшает показатели понимания текста, частоты использования проблемно-решающих стратегий, метакогнитивной осознанности и способности верифицировать машинно-сгенерированные материалы. Это обосновывает перспективность подобных практик в учебном процессе неязыковых вузов при условии их дальнейшей проверки на расширенных выборках и подчеркивает необходимость развития ИИ-компетентности преподавателей, включающей умение проектировать задания с использованием ИИ как когнитивного ассистента (партнера) в целях обучения студентов критической оценке источников, распознаванию алгоритмических искажений и этичному использованию цифровых инструментов в академической среде.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются лонгитюдные наблюдения за устойчивостью сформированных стратегий аналитического чтения, разработка адаптивных ИИ-платформ, специализированных под ПО-тексты для разных направлений подготовки, а также изучение влияния кросс-культурных и дисциплинарных факторов на читательские стратегии обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Давыдов С.Г., Матвеева Н.Н., Адемукова Н.В., Вичканова А.А.** Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 3. С. 32-44. – DOI: 10.15826/umpa.2024.03.023. – EDN FELSPP.

2. **Nasmah Riyani.** The Effectiveness of AI-Assisted Reading Tools on EFL Students' Reading Comprehension and Engagement.*IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*.2025. Vol. 13. No 2. Pp. 8970–8980. – DOI: 10.24256/ideas.v13i2.8715.

3. **Tang J.** Artificial Intelligence-Based Needs Analysis for English for Specific Purposes in digital environment. *Learning and Motivation*. 2023. Vol. 83. Art. 101914. – DOI: 10.1016/j.lmot.2023.101914. – EDN WZQQLD.

4. **Buzzetto-Hollywood N., Quinn K.A. (2024).** Technology Behaviors of Generation Z Learners. *Journal of Education for Human Development*. Vol. 13. No 1. Pp.61-67. –eISSN: 2334-2978 – DOI: 10.15640/jehd.v13n1a6.

5. **Islam Md.A., Muna Ja.I. (2024).** Do generation Z students read? Reading habits of the students of Dhaka University. *Library Management*. Vol. 45. No 8/9. Pp. 597-612. – DOI: 10.1108/lm-04-2024-0050. – EDN WUJGYP.

6. **Coiro Ju. (2003).** Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *Reading Teacher*. Vol. 56. No 5. Pp. 458–464. – EDN GOUGRV.

7. **Baron Naomi S. (2015)** Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World. – Oxford University Press. 328 p. – ISBN: 9780190624163.

8. **Радаев В.В.** Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 113-122. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-113-122. – EDN SVBIQN.

9. **Babashamasi P., Kotamjani S.S., Noordin N. (2022).** The Effect of Explicit Training of Metacognitive Reading Strategies on Online Reading Comprehension. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*. No 8. Pp.246-261. – DOI: 10.24093/awej/call8.17

10. **Радаев В.В.** Миллениалы. Как меняется российское общество: монография. – М. : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2019. – 224 с. – ISBN 978-5-7598-1985-1. – DOI: 10.17323/978-5-7598-1985-1. – EDN STOTFS.

11. **Алмазова Н.И., Халяпина Л.П.** Интеграция программ искусственного интеллекта в языковое образование: методические аспекты подготовки будущих учителей // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2025. № 2(58). С. 160-172. – DOI: 10.24412/2076-913X-2025-258-160-172. – EDN SYSKFK.

12. **Chardonnens S. (2025)** Adapting educational practices for Generation Z: integrating metacognitive Strategies and Artificial Intelligence. *Frontiers in Education*. Vol. 10. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1504726. – EDN RYYMPB.

13. **Prayuda M.S., Ginting F.Y.A., Tamba L. (2026).** Tracing Two Decades of Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Analysis of Trends, Themes, and Future Directions (2000–2025). *European Journal of Educational Research.* Vol. 15. No 1. Pp. 287-304. – eISSN: 2165-8714 – DOI: 10.12973/eu-jer.15.1.285

14. **Shoustikova T., Zaripova Z.F., Ibragimov G., Zaitseva N.A., Pashanova O.V., Lobuteva A.V. (2026).** Exploring the scope of artificial intelligence literacy in education: A bibliometric approach. *Contemporary Educational Technology*. Vol. 18. No 1. Art. ep628. – DOI: 10.30935/cedtech/17892. – EDN GYPLPP.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

15. **Wijayanti P.S., Suryadi D., Dasari D., Jupri A., Ratnaningsih N., Patmawati H., Prabawati M.N., Apiati V. (2026).** Digital and AI-based Learning Environments for Data Literacy Development (2017–2026): A Bibliometric–Systematic Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.* Vol. 25 No 5. Pp. 685–710. – DOI: 10.26803/ijlter.25.5.30

16. **Карсукова Н.К.** Опыт использования нейросетей как средства обучения на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2024. № 20. С. 89-97. – DOI: 10.24412/2222-7520-2024-20-089-097. – EDN GUMPTG.

17. **Иванько Н.А.** Искусственный интеллект в образовании: социальная инновация или когнитивная деградация? // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2025. № 7. С. 125-138. – DOI: 10.28995/2686-7249-2025-7-125-138. – EDN ZPVKZU.

18. **Jusoh Z., Abdullah L. (2015)** Online Survey of Reading Strategies (OSORS): Students' Online Reading in Academic Context. *Malaysian Journal of Distance Education*. Vol. 17. No 2. Pp. 67–81. –DOI: 10.21315/mjde2015.17.2.5.

19. **Habók A., Oo T.Z., Magyar A. (2024).** The Effect of Reading Strategy Use on Online Reading Comprehension. *Heliyon*. Vol. 10. No 2. Art.e24281. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e24281. – EDN UNCCTC.

20. **Hong Li , Zhengdong Gan, Shing On Leung, Zhujun An (2022).**The Impact of Reading Strategy Instruction on Reading Comprehension, Strategy Use, Motivation, and Self-Efficacy in Chinese University EFL Students. *SAGE Open.* Vol. 12. No 1. Art.21582440221. – DOI: 10.1177/21582440221086659

21. **Сысоев П.В.** Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. 2024. № 6(72). С. 672-690. – DOI: 10.32744/pse.2024.6.42. – EDN GGNYFW.

22**. Воронцова Е.В.** Методический аудит цифровых инструментов микрообучения для формирования лексических навыков // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 1. С. 55-67. – DOI: 10.57769/2227-8591.14.1.04. – EDN CVMHZZ.

23. **Daweli T.W., Mahyoub R. A. M. (2024).** Exploring EFL Learners' Perspectives on Using AI Tools and Their Impacts in Reading Instruction: An Exploratory Study. *Arab World English Journal*. 2024. No 10. Pp. 160-171. – DOI: 10.24093/awej/call10.11. – EDN KNWXBQ.

24. **Мирзаева Н.Ф.** Формирование языковых навыков на основе CEFR при обучении испанскому языку // Вестник науки и образования. 2025. № 6-3(161). С. 129-132. – ISSN: 2312-8089– EDN JWCWFH.

25. **Соловьев Д.Н., Устинова Т.В.** Метакогнитивная осознанность стратегий чтения как фактор формирования читательской компетентности будущих учителей иностранного языка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 3(146). С. 73-77. –ISSN: 1815-9044 – EDN BRBCIN.

26. **Manik K.N., Husein R., Nasution J., Sembiring Y.B., Yunanda F. (2024).** Metacognitive Reading Strategies to Enhance Students' Reading Comprehension in The First Harry Potter Novel' Synopsis "Harry Potter and The Philosopher's Stone (2001)" In Tutoring of Official School at Master Plato College (MPC).*The Eastasouth Journal of Learning and Educations*. Vol. 2. No 01. Pp. 31-42. – DOI: 10.58812/esle.v2i01.204. – EDN XHBNDT.

27**. Miller G. (2025)** The Effects of Secondary Students Using Metacognitive Strategies on Reading Comprehension Scores: Dissertation (MS). Utah State University. – [Электронный ресурс] –URL: https://digitalcommons.usu.edu/etd2023/632/

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

REFERENCES

1. **Davydov S.G., Matveeva N.N., Ademykova N.V., Vichkanova A.A.** Artifi cial Intelligence in Russian Higher Education: Current State and Development Prospects. *University Management: Practice and Analysis*. 2024. Vol. 28. No 3. Pp.32–44. – DOI: 10.15826/umpa.2024.03.023. – EDN FELSPP.

2. **Nasmah Riyani.** The Effectiveness of AI-Assisted Reading Tools on EFL Students' Reading Comprehension and Engagement.*IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*.2025. Vol. 13. No 2. Pp. 8970–8980. – DOI: 10.24256/ideas.v13i2.8715.

3. **Tang J.** Artificial Intelligence-Based Needs Analysis for English for Specific Purposes in digital environment. *Learning and Motivation*. 2023. Vol. 83. Art. 101914. – DOI: 10.1016/j.lmot.2023.101914. – EDN WZQQLD.

4. **Buzzetto-Hollywood N., Quinn K.A. (2024).** Technology Behaviors of Generation Z Learners. *Journal of Education for Human Development*. Vol. 13. No 1. Pp.61-67. –eISSN: 2334-2978 – DOI: 10.15640/jehd.v13n1a6.

5. **Islam Md.A., Muna Ja.I. (2024).** Do generation Z students read? Reading habits of the students of Dhaka University. *Library Management*. Vol. 45. No 8/9. Pp. 597-612. – DOI: 10.1108/lm-04-2024-0050. – EDN WUJGYP.

6. **Coiro Ju. (2003).** Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *Reading Teacher*. Vol. 56. No 5. Pp. 458–464. – EDN GOUGRV.

7. **Baron Naomi S. (2015)** Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World. – Oxford University Press. 328 p. – ISBN: 9780190624163.

8. **Radaev V.V. (2022).** How to Persuade the Students to Read Complicated Texts: An Experience Drawn from the Use of Digital Technologies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31. No 7. Pp. 113-122. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-113-122. – EDN SVBIQN.

9. **Babashamasi P., Kotamjani S.S., Noordin N. (2022).** The Effect of Explicit Training of Metacognitive Reading Strategies on Online Reading Comprehension. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*. No 8. Pp.246-261. – DOI: 10.24093/awej/call8.17

10. **Radayev V.V.** Millenialy. Kak menyayetsya rossiyskoye obshchestvo: monografiya. – M. : Izd. dom NIU VShE, 2019. – 224 s. – ISBN 978-5-7598-1985-1. – DOI: 10.17323/978-5-7598-1985-1. – EDN STOTFS.

11. **Almazova N.I., Khalyapina L.P. (2025).** Integration of artificial intelligence programs into language education: methodological aspects of training would-be teachers. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education.* No 2(58). Pp. 160–172. – DOI: 10.24412/2076-913X-2025-258-160-172. – EDN SYSKFK.

12. **Chardonnens S. (2025)** Adapting educational practices for Generation Z: integrating metacognitive Strategies and Artificial Intelligence. *Frontiers in Education*. Vol. 10. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1504726. – EDN RYYMPB.

13. **Prayuda M.S., Ginting F.Y.A., Tamba L. (2026).** Tracing Two Decades of Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Analysis of Trends, Themes, and Future Directions (2000–2025). *European Journal of Educational Research.* Vol. 15. No 1. Pp. 287-304. – eISSN: 2165-8714 – DOI: 10.12973/eu-jer.15.1.285

14. **Shoustikova T., Zaripova Z.F., Ibragimov G., Zaitseva N.A., Pashanova O.V., Lobuteva A.V. (2026).** Exploring the scope of artificial intelligence literacy in education: A bibliometric approach. *Contemporary Educational Technology*. Vol. 18. No 1. Art. ep628. – DOI: 10.30935/cedtech/17892. – EDN GYPLPP.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

15. **Wijayanti P.S., Suryadi D., Dasari D., Jupri A., Ratnaningsih N., Patmawati H., Prabawati M.N., Apiati V. (2026).** Digital and AI-based Learning Environments for Data Literacy Development (2017–2026): A Bibliometric–Systematic Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.* Vol. 25 No 5. Pp. 685–710. – DOI: 10.26803/ijlter.25.5.30

16. **Karsukova N.K.** Opyt ispolzovaniya neyrosetey kak sredstva obucheniya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v vuze // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatsionnyye kompyuternyye tekhnologii v obrazovanii. 2024. № 20. S. 89-97. – DOI: 10.24412/2222-7520-2024-20-089-097. – EDN GUMPTG.

17. **Ivanko N.A. (2025).**Artificial intelligence in education: social innovation or cognitive degradation? *RSUH/RGGU Bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series.* No 7. Pp. 125–138. – DOI: 10.28995/2686-7249-2025-7-125-138. – EDN ZPVKZU.

18. **Jusoh Z., Abdullah L. (2015)** Online Survey of Reading Strategies (OSORS): Students' Online Reading in Academic Context. Malaysian Journal of Distance Education. Vol. 17. No 2. Pp. 67–81. –DOI: 10.21315/mjde2015.17.2.5.

19. **Habók A., Oo T.Z., Magyar A. (2024).** The Effect of Reading Strategy Use on Online Reading Comprehension. *Heliyon*. Vol. 10. No 2. Art.e24281. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e24281. – EDN UNCCTC.

20. **Hong Li , Zhengdong Gan, Shing On Leung, Zhujun An (2022).**The Impact of Reading Strategy Instruction on Reading Comprehension, Strategy Use, Motivation, and Self-Efficacy in Chinese University EFL Students. *SAGE Open.* Vol. 12. No 1. Art.21582440221. – DOI: 10.1177/21582440221086659

21. **Sysoyev P.V. (2024).** Didactic properties and learning functions of neural networks. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education.* No 6(72). Pp. 672-690. – DOI: 10.32744/pse.2024.6.42. – EDN GGNYFW.

22**. Vorontsova E.V.** Methodological audit of digital microlearning tools for lexical skills development. *Teaching Methodology in Higher Education.* 2025. Vol. 14. No 1. Pp. 55–67. – DOI: 10.57769/2227-8591.14.1.04. – EDN CVMHZZ.

23. **Daweli T.W., Mahyoub R. A. M. (2024).** Exploring EFL Learners' Perspectives on Using AI Tools and Their Impacts in Reading Instruction: An Exploratory Study. *Arab World English Journal*. 2024. No 10. Pp. 160-171. – DOI: 10.24093/awej/call10.11. – EDN KNWXBQ.

24. **Mirzayeva N.F.** Formirovaniye yazykovykh navykov na osnove CEFR pri obuchenii ispanskomu yazyku // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2025. № 6-3(161). S. 129-132. – ISSN: 2312-8089– EDN JWCWFH.

25. **Solovyev D.N., Ustinova T.V.** Metakognitivnaya osoznannost strategiy chteniya kak faktor formirovaniya chitatelskoy kompetentnosti budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 3(146). S. 73-77. –ISSN: 1815-9044 – EDN BRBCIN.

26. **Manik K.N., Husein R., Nasution J., Sembiring Y.B., Yunanda F. (2024).** Metacognitive Reading Strategies to Enhance Students' Reading Comprehension in The First Harry Potter Novel' Synopsis "Harry Potter and The Philosopher's Stone (2001)" In Tutoring of Official School at Master Plato College (MPC).*The Eastasouth Journal of Learning and Educations*. Vol. 2. No 01. Pp. 31-42. – DOI: 10.58812/esle.v2i01.204. – EDN XHBNDT.

27**. Miller G. (2025)** The Effects of Secondary Students Using Metacognitive Strategies on Reading Comprehension Scores: Dissertation (MS). Utah State University. – [Elektronnyy resurs]. – URL: https://digitalcommons.usu.edu/etd2023/632/

Статья поступила в редакцию 17.06.2026. Одобрена 25.09.2026. Принята 30.09.2026.
Received 17.06.2026. Approved 25.09.2026. Accepted 30.09.2026.
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Научный дебют

Scientific debut

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Научная статья
УДК 372.881.111.1
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.08

О. В. Терешкина

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ IT-НАПРАВЛЕНИЙ СОСТАВЛЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОСТМОРТЕМ-ОТЧЕТОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



ТЕРЕШКИНА Ольга Вадимовна – старший преподаватель; Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники; Ленина, 40, Томск, 634050, Россия. ORCID: 0009-0002-9987-3321. olga.v.tereshkina@tusur.ru
TERESHKINA Olga V. – Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics; 40, Lenina, Tomsk, 634050, Russia. ORCID: 0009-0002-9987-3321. olga.v.tereshkina@tusur.ru

Аннотация. В статье представлена методика обучения студентов IT-направлений составлению постмортем-отчетов (post mortem reports) на основе проектной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) включает четыре последовательных этапа: генерацию идеи и создание бумажного прототипа гаджета, презентацию и ролевую критику, рефлексию и анализ корневых причин, а также написание итогового отчета по унифицированному шаблону на английском языке. Отдельное внимание уделено языковой подготовке обучающихся: упражнениям на трансформацию неформальной, разговорной речи в формальный, безобвинительный стиль, необходимый для профессиональной технической коммуникации. Приводятся три приложения: протокол проектной работы, комплекс упражнений на стиль и лексику, а также шаблон постмортем-отчета с примером заполнения. Методика CLIL апробирована на студентах IT-специальностей Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) в группах магистратуры в процессе обучения иностранному языку и может быть интегрирована в курсы по проектному практикуму, инженерной коммуникации и управлению разработкой программного обеспечения.

Ключевые слова: CLIL, ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, ПОСТМОРТЕМ-ОТЧЕТ, ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, РЕФЛЕКСИЯ, IT-ОБРАЗОВАНИЕ, МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ, ТЕХНИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ, ШАБЛОН ОТЧЕТА, ТРАНСФОРМАЦИЯ СТИЛЯ, АНАЛИЗ КОРНЕВЫХ ПРИЧИН

Для цитирования: Терешкина О.В. Методика обучения студентов IT-направлений составлению англоязычных постмортем-отчетов на основе проектной деятельности // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 3. С. 113–132. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.08

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, 2026.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Research article
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.08

TEACHING IT STUDENTS TO WRITE POST-MORTEM REPORTS IN ENGLISH THROUGH PROJECT-BASED LEARNING

Abstract. This article presents a methodology for teaching IT students to write postmortem reports using project-based learning in a foreign language course. This content-language integrated learning (CLIL) methodology includes four sequential stages: idea generation and creation of a paper prototype of a gadget, presentation and role-playing critique, reflection and root cause analysis, and writing a final report using a standardized template in English. Particular attention is paid to students' language training, including exercises to transform informal, colloquial speech into the formal, non-accusatory style necessary for professional technical communication. Three appendices are provided: a project protocol, a set of exercises on style and vocabulary, and a postmortem report template with a sample form. The CLIL methodology has been tested on IT students at Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (TUSUR) in master's degree groups during foreign language learning and can be integrated into courses on project-based workshops, engineering communications, and software development management.

Keywords: CLIL, POST MORTEM REPORT, PROJECT ACTIVITIES, REFLECTION, IT EDUCATION, TEACHING METHODOLOGY, TECHNICAL COMMUNICATION, REPORT TEMPLATE, STYLE TRANSFORMATION, ROOT CAUSE ANALYSIS

For citation: Tereshkina O.V. Teaching IT students to write post-mortem reports in English through project-based learning. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 3. P. 113–132. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.08

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, 2026.

Введение

В современном инженерном образовании, особенно в сфере информационных технологий, ключевое значение приобретает способность студентов не только разрабатывать технические решения, но и критически анализировать собственные ошибки, извлекать уроки и оформлять выводы в формате, принятом в профессиональной среде. Постмортем-отчет (анализ проекта после его завершения) является одним из наиболее эффективных инструментов такой рефлексии [1, 2]. Как отмечает Т. Кеннеди [3], именно извлеченные уроки превращают постмортем из простого отчета в эффективный инструмент профессионального развития. В международной IT-индустрии постмортем-отчеты являются стандартным инструментом управления проектами, позволяющим командам систематически анализировать успехи и неудачи, а также предотвращать повторение ошибок в будущем [4].

Однако в учебной практике акцент традиционно делается на создание продукта и презентацию результатов, тогда как этап документирования неудач и выводов часто опускается. Кроме того,

студенты испытывают трудности при переходе от естественной разговорной речи («мы тупанули», «кнопка неудобная») к формальному, безобвинительному стилю профессионального отчета [5, 6]. Это связано с тем, что в рамках традиционного обучения иностранному языку внимание уделяется преимущественно общеразговорной лексике и грамматическим структурам, в то время как профессионально-ориентированные жанры письменной коммуникации, требующие формального стиля, остаются за пределами учебных программ.

Современные тенденции в обучении иностранным языкам, как отмечает Л.П. Халяпина [7], связаны с интеграцией предметного содержания и языковых навыков. Особое место среди таких подходов занимает предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning, CLIL), которое в технических вузах позволяет эффективно актуализировать междисциплинарные связи [8]. Данный подход, разработанный в Европейском союзе в конце 1990-х годов [9, 10], предполагает одновременное изучение предметного содержания и иностранного языка, при котором иностранный язык выступает не как цель, а как средство освоения профессионального содержания. В контексте высшего профессионального образования CLIL позволяет интегрировать развитие профессиональных компетенций с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, что особенно актуально для IT-специальностей, где английский язык является языком профессиональной коммуникации [11].

В зарубежной и российской лингводидактике наблюдается конвергенция подходов к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам [12]. Данная методология находит применение при обучении студентов различных специальностей, включая IT-направления. Однако комплексной методики, сочетающей проектную деятельность, шаблонизацию отчета и целенаправленную языковую подготовку (включая трансформацию стиля), в доступной литературе не обнаружено. Настоящее исследование призвано заполнить этот пробел.

Цель данной статьи – описать методику обучения написанию постмортем-отчетов на основе CLIL-подхода, включающую: полный цикл проектной деятельности (от идеи до рефлексии); специальные упражнения на трансформацию неформальной речи в формальный стиль; шаблон отчета и протоколы для поэтапной фиксации результатов.

Задачи исследования:

1) систематизировать теоретические основы постмортем-анализа применительно к учебному процессу;

2) разработать четырехэтапную методику обучения написанию постмортем-отчетов на основе CLIL-подхода;

3) создать комплекс языковых упражнений для трансформации разговорной речи в формальный стиль;

4) апробировать методику в учебных группах IT-специальностей;

5) подготовить шаблоны для тиражирования опыта.

Методика ориентирована на студентов IT-направлений (программная инженерия, прикладная информатика, информатика и вычислительная техника) и может быть реализована в рамках проектного практикума или курса по технической коммуникации.

Обзор литературы

Постмортем (от лат. post mortem – «после смерти») в управлении проектами и разработке ПО означает анализ завершенного проекта с целью выявления успехов, трудностей и извлечения уроков [4]. Как отмечает Т. Кеннеди [3], именно извлеченные уроки превращают постмортем из простого отчета в эффективный инструмент профессионального развития. Норм Керт [1] ввел понятие Prime Directive (Золотое правило ретроспективы), согласно которому анализ должен быть безобвинительным, поскольку каждый участник делал все возможное, исходя из имевшихся знаний и ресурсов. Маури Мюллюахо с соавторами [2] провели обзор методов постмортем-анализа (PMA) и показали, что PMA особенно ценен как метод обучения на основе проектов (project-based learning technique), позволяющий выявлять инновационные возможности через анализ извлеченных уроков.

Альф Инге Ванг [13] совместно с Тором Стилкоком [14] описали опыт проведения постмортем-анализа студенческих игровых проектов в курсе по архитектуре ПО: большинство студентов положительно оценили этот опыт, хотя отметили нехватку времени. Биргит Р. Крогсти и Моника Дивитини [14] предложили использовать фасилитированные постмортем-воркшопы с реконструкцией временной линии проекта, что помогает студентам учиться на процессе в целом, а не только на результате.

В области проектного обучения Джон У. Томас [15] систематизировал ключевые характеристики проектно-ориентированного обучения (PBL) и показал, что рефлексия – обязательный элемент эффективного проектного цикла. Франсиско Дельгадо с соавторами [16] на примере постоянного применения и совершенствования PBL-курса продемонстрировали, как ретроспективы помогают улучшать курс от семестра к семестру.

Вопросы технической коммуникации в IT-образовании рассмотрены Э. Брэди [17] и Т. Дингсёйр [18], который предоставил готовый шаблон постмортем-отчета для студентов. В исследовании Т. Дингсёйра [18] подчёркивается, что постмортем-ревью является практическим методом организационного обучения, позволяющим командам систематизировать извлечённые уроки и не повторять ошибки в будущих проектах.

Русскоязычные источники [20, 21] посвящены формированию коммуникативных компетенций IT-студентов и использованию ИКТ в обучении. Однако комплексной методики, сочетающей проектную деятельность, шаблонизацию отчета и целенаправленную языковую подготовку (включая трансформацию стиля), в доступной литературе не обнаружено. Настоящее исследование призвано заполнить этот пробел.

Теоретической основой предлагаемой методики является подход предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL), разработанный в Европейском союзе в конце 1990-х годов [9; 10]. CLIL предполагает одновременное изучение предметного содержания и иностранного языка, при котором иностранный язык выступает не как цель, а как средство освоения профессионального содержания. В контексте высшего профессионального образования CLIL позволяет интегрировать развитие профессиональных компетенций с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, что особенно актуально для IT-специальностей, где английский язык является языком профессиональной коммуникации [11].

Современные тенденции в обучении иностранным языкам, как отмечает Л.П. Халяпина [7], связаны с интеграцией предметного содержания и языковых навыков. Особое место среди таких подходов занимает CLIL, который, как считают Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К., в технических вузах позволяет эффективно актуализировать междисциплинарные связи [8]. В зарубежной и российской лингводидактике наблюдается конвергенция подходов к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам [12].

Методологическую базу CLIL составляет «четырехкомпонентная модель» (4Cs Framework) Д. Койл [22], включающая:

1. Content (Содержание) – предметные знания и навыки, которыми должны овладеть студенты (в контексте настоящего исследования – структура, логика и язык постмортем-отчетов, анализ корневых причин, критерии оценки проектной деятельности).

2. Communication (Коммуникация) – языковые средства, необходимые для выражения предметного содержания (формальная, безобвинительная лексика, клишированные выражения, пассивные конструкции, характерные для профессиональных отчетов на английском языке).

3. Cognition (Когнитивное развитие) – мыслительные операции, которые студенты выполняют при работе с содержанием (анализ, сравнение, синтез, трансформация, оценка, рефлексия, критическое мышление).

4. Culture (Культура) – формирование профессиональной культуры и понимание норм академического и делового общения (культура открытого анализа ошибок, принятая в международной IT-индустрии, стандарты документирования).

В настоящем исследовании CLIL-подход реализуется на трех уровнях, соответствующих модели «language triptych» [22]:

1. Язык обучения (Language of learning) – лексика и грамматические конструкции, необходимые для описания успехов, проблем, корневых причин и уроков (root cause, stemmed from, highlighted a lack of, exposed a weakness in и др.). Данный уровень включает освоение формального лексикона профессионального отчета.

2. Язык для обучения (Language for learning) – языковые средства, которые помогают студентам взаимодействовать в процессе проектной деятельности: задавать вопросы, давать обратную связь, аргументировать, обсуждать («What if it rains?», «How would users know what this button does?», «What was the root cause of this failure?»). Этот уровень развивает навыки деловой коммуникации на английском языке.

3. Язык через обучение (Language through learning) – язык, который появляется у студентов в процессе работы с содержанием и рефлексии. Это новый язык, который они «открывают» и присваивают через выполнение когнитивно сложных заданий: трансформацию неформальных фраз в формальные, сопоставление стилей, написание собственных отчетов.

Практические аспекты применения CLIL в обучении английскому языку студентов бакалавриата, описанные Н.В. Батуриной и соавторами [23], были адаптированы для разработки упражнений на трансформацию стиля в магистерских группах IT-направлений. Структура занятий по написанию постмортем-отчетов строилась на основе CLIL-технологии, методика которой, согласно С.М. Казеевой [24], предполагает последовательное освоение предметного содержания через иностранный язык. Проектирование метапредметных модулей магистерской подготовки, предложенное И.А. Майер и И.П. Селезневой [25], легло в основу разработки шаблонов и протоколов для обучения написанию постмортем-отчетов.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Анализ современных познавательных стратегий в педагогике высшей школы [26] подтверждает, что CLIL-подход остается востребованным и требует дальнейшего исследования в контексте профессионально-ориентированного обучения, особенно в сфере IT-образования, где английский язык является неотъемлемым инструментом профессиональной деятельности.

Таким образом, CLIL-подход предоставляет теоретически обоснованную и практически апробированную методологическую основу для обучения студентов IT-направлений составлению постмортем-отчетов на английском языке. Интеграция предметного содержания, языковых средств, когнитивного развития и профессиональной культуры позволяет не только сформировать навыки формальной коммуникации, но и развить критическое мышление, необходимое для анализа проектных неудач.

Методология исследования

Методология исследования базируется на компетентностном и деятельностном подходах, а также на предметно-языковом интегрированном обучении (CLIL). Исследование включало несколько этапов:

1. Теоретический анализ – изучение зарубежной и отечественной литературы по постмортем-анализу, проектному обучению и технической коммуникации.
2. Проектирование методики – разработка четырёхэтапной модели обучения, шаблонов документов и комплекса языковых упражнений.
3. Апробация – внедрение методики в учебный процесс на базе Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) в группах магистратуры по направлению подготовки 09.04.01 «Информатика и вычислительная техника» на факультете систем управления (ФСУ) и факультете вычислительных систем (ФВС).
4. Сбор и анализ данных – анализ качества постмортем-отчетов, анкетирование студентов, наблюдение за динамикой формирования компетенций.

Предлагаемая методика построена на основе группового проектного задания – разработки концепции инновационного гаджета, решающего реальную проблему (например, чрезмерное время за экраном, безопасность одиноких работников, неудобство управления устройствами). В основе методики лежат принципы обучения действием (learning by doing) и рефлексивной практики.

1. Четыре этапа проектной деятельности, которые описаны ниже.

Этап 1. Изобретение: мозговой штурм и бумажный прототип

Цель: сгенерировать идею, оценить ее осуществимость (feasibility) и создать бумажный прототип.

Деятельность студентов:

- В малых группах (3–4 человека) студенты выявляют проблему и проводят мозговой штурм (5–6 идей без критики).
- Выбирают одну идею с учетом осуществимости и потенциального воздействия.
- Создают бумажный прототип – рисунок устройства с аннотациями (кнопки, датчики, экран, способ взаимодействия), описывают размеры, функции, решают вопрос о необходимости мобильного приложения.
- Фиксируют идеи, аргументы выбора, описание прототипа и планируемые улучшения в протоколе проекта.

Результат для постмортема: материал для раздела «Что пошло хорошо» (удачные идеи, эффективная командная работа) и основа для будущего сравнения итераций.

Этап 2. Презентация и критика (кружок критики)

Цель: получить структурированную обратную связь от других групп, имитирующую пользовательское тестирование.

Деятельность студентов:

- Каждая группа представляет свой прототип (3–4 минуты), объясняя проблему, решение и ключевые особенности.
- Остальные группы выступают в роли пользователей или заказчиков, задавая критические вопросы: «Что, если пойдет дождь?», «Как понять, что устройство разрядилось?», «Почему эта кнопка здесь?».
- Все выявленные «болевые моменты» (pain points) фиксируются в протоколе (раздел «Выявленные трудности»).

Результат для постмортема: конкретный перечень проблем, обнаруженных при тестировании, – основа для раздела «Что пошло плохо».

Этап 3. Рефлексия и улучшение (итерация)

Цель: систематизировать критику, определить корневые причины неудач, разработать улучшенный прототип.

Деятельность студентов:

- Анализируют каждую проблему из протокола, применяя метод «5 почему» или «рыбная кость». Это известный метод визуализации информации, который помогает обучающимся анализировать задачи, устанавливать причинно-следственные связи и структурировать аргументы для устной или письменной речи, отделяя главное от второстепенного.
- Отличают симптомы от корневых причин (например, «кнопка неудобно расположена» → «мы не проводили тестирование с реальными пользователями до презентации»).
- Разрабатывают второй прототип (Iteration 2), внося изменения, и фиксируют их в протоколе.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Результат для постмортема: сформулированные корневые причины и первые формулировки уроков.

Этап 4. Написание постмортем-отчета по шаблону

Цель: оформить результаты проекта в виде формального документа, используя шаблон и академическую лексику.

Деятельность студентов:

- Изучают требования к стилю и лексике.
- Выполняют упражнения на трансформацию неформальных фраз в формальные.
- Заполняют шаблон постмортема, опираясь на протокол и уроки.
- Прилагают фото двух итераций прототипа.

2. Языковая подготовка: упражнения на трансформацию стиля

Как показала практика, наиболее сложным для студентов при написании постмортема является переход от разговорной, эмоциональной речи к формальному, безобвинительному стилю. Для преодоления этого барьера разработан комплекс упражнений, построенный на сопоставлении и трансформации аутентичных фраз, взятых из протоколов предыдущих проектов.

2.1. Сопоставление неформальных и формальных высказываний

Студентам предлагается таблица, в левой колонке которой приведены «сырые» высказывания из командных протоколов, а в правой колонке – формальные эквиваленты, характерные для вводной части постмортема. Например:

Таблица 1. Сопоставление неформальных и формальных высказываний
Table 1. Comparison of informal and formal statements

Неформальные высказывания	**Формальные высказывания**
So, basically, we wanted to make this thing that helps people throw away less…	*The primary objective of this project was to design a device that helps households reduce waste*
We had this idea to build cool clothes that keeps you warm no matter what…	*This project set out to develop thermal clothing for…*

Задача заключалась в том, чтобы сопоставить каждую неформальную фразу с ее формальным аналогом. Упражнение занимает 5–7 минут и наглядно демонстрирует, как одни и те же смыслы можно передать по-разному в зависимости от коммуникативной ситуации.

2.2. Трансформация связного текста

На следующем этапе студенты получают короткие нарративы (4–6 предложений), написанные в подчеркнуто неформальном ключе:

«First, we just sat around and threw out a bunch of random ideas – like, literally everything from watches to park lights. We did the whole build-a-thing, break-it, fix-it dance until we had a paper model that was quite good…»

Студенты должны переписать этот текст в формальный стиль, используя пассивные конструкции, термины из лексической таблицы и логические связки (*over the course of, subsequently, ultimately, as a result*). Эталон трансформации:

«The project unfolded in several stages, beginning with a brainstorming session that generated over a dozen ideas, ranging from wearables to community lighting solutions. Through a process of prototyping and iteration, we transformed our chosen concept into a tangible paper model».

2.3. Лексические опоры

Для самостоятельного написания студентам предоставляются таблицы с устойчивыми выражениями, сгруппированными по функциональным разделам отчета. Пример подобной таблицы приведен ниже:

Таблица 2. Примеры полезных выражений
Table 2. Examples of useful expressions

Раздел отчета	**Полезные выражения**
Описание успехов	*effective, streamlined, intuitive, robust, collaborative, innovative, successful implementation, core strength*
Описание проблем	*obstacle, bottleneck, constraint, oversight, flaw, gap, misalignment, ambiguity*
Анализ причин	*root cause, stemmed from, was due to, exposed a weakness in, highlighted a lack of*
Уроки	*key takeaway, critical insight, moving forward, this experience underscored the importance of*
Процессные существительные	*ideation phase, feedback loop, iteration cycle, user-centric design, feasibility assessment*

Дополнительно предлагаются клишированные фразы для введения, связки и заключения (*Despite a promising start, the team encountered…; This led to…; Consequently…; Ultimately, the team…*).

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

2.4. Интеграция в основной проект

Упражнения выполняются непосредственно перед заполнением шаблона постмортема (этап 4). Студенты работают с теми же неформальными фразами, которые были зафиксированы во время презентации их собственного прототипа, что обеспечивает персонализированную обратную связь и повышает мотивацию.

Пример типичного упражнения: после презентации прототипа «EasyDrive» (система управления автомобилем с помощью джойстика для людей с ограниченными возможностями) студент записал в протоколе: «*We think we understand disabled people. But we never speak with them. We just think, okay, joystick is good. Maybe they need something else? We don't know*». В ходе языковой подготовки эта фраза была трансформирована в формальный вариант: «*A significant obstacle we encountered was the lack of real user data. Our understanding of user needs was based on assumptions rather than empirical evidence*» Аналогичные трансформации были выполнены для других проектов, что позволило студентам освоить формальный стиль на конкретных примерах из собственной работы.

3. Результаты апробации методики

В ходе экспериментального обучения на базе ТУСУР студентами магистратуры по направлению 09.04.01 «Информатика и вычислительная техника» были разработаны несколько проектов, охватывающих различные области IT, например:

1. «EasyDrive» – система управления автомобилем с помощью джойстика для людей с ограниченными возможностями.
2. «MediMate» – умная аптечка с датчиками и системой напоминания о приёме лекарств.
3. «Biometriq» – рекламный щит с персонализацией контента на основе биометрических данных.

Анализ постмортем-отчетов по данным проектам позволил выявить повторяющиеся паттерны проблем и их корневых причин (Таблица 3).

Обобщенные уроки, извлеченные из проектов:

1. Техническая осуществимость должна проверяться параллельно с дизайном, а не после создания прототипа.
2. Тестирование с реальными пользователями необходимо проводить на самых ранних этапах, а не перед финальной презентацией.
3. Правовые и этические ограничения должны учитываться с первого дня работы над проектом, особенно если он связан со сбором персональных данных.
4. Простота и надежность важнее функционального разнообразия – принцип KISS (Keep It Simple, Stupid) остаётся актуальным для студенческих проектов.

5. Выбор компонентов должен основываться на объективных характеристиках, а не на субъективных предпочтениях членов команды.

Таблица 3. Типичные проблемы студенческих проектов и их корневые причины
Table 3. Typical Problems in Student Projects and Their Root Causes

№	Тип проблемы	Проекты, где проявилась	Корневая причина
1	Недооценка технических ограничений	EasyDrive, MediMate, Biometriq	Отсутствие предварительного анализа технической осуществимости (feasibility assessment) на этапе бумажного прототипа
2	Отсутствие учета реальных условий эксплуатации	MediMate, Biometriq	Тестирование только в лабораторных условиях, без полевых испытаний
3	Игнорирование потребностей целевой аудитории	MediMate	Проектирование «для себя», а не для реального пользователя
4	Правовые и этические ограничения	Biometriq	Отсутствие анализа нормативных требований на этапе концепции
5	Выбор неподходящих компонентов	EasyDrive	Использование компонентов без учета требований к надежности и времени отклика

Пример фрагмента постмортем-отчета по проекту «EasyDrive»:

В ходе анализа проекта «EasyDrive» команда выявила проблему отсутствия данных о реальных потребностях пользователей. В постмортем-отчете этот вывод был сформулирован следующим образом:

«*A significant obstacle we encountered was the lack of real user data. Our understanding of user needs was based on assumptions rather than empirical evidence. This challenge stemmed from our failure to engage with the target audience before starting the design process*».

Данный фрагмент демонстрирует применение формального, безобвинительного стиля и использование шаблонных выражений («*a significant obstacle»,* «*stemmed from*», «*our failure to engage*»), освоенных студентами на этапе языковой подготовки.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

4. Ожидаемые результаты и критерии оценки

В результате прохождения всех этапов студенты приобретают следующие компетенции, представленные в таблице 4:

Таблица 4. Приобретаемые компетенции и их проявление
Table 4. Expected Competencies and their Manifestations

Компетенция	Проявление
Рефлексивная	Способность объективно оценить успехи и неудачи команды
Аналитическая	Выделение корневых причин, а не поверхностных симптомов
Коммуникативная (письменная)	Составление структурированного отчета в формальном, безобвинительном тоне
Проектная	Умение документировать итерации и обосновывать изменения

Критерии оценки постмортема:

- Полнота структуры – 20%
- Глубина анализа корневых причин – 30%
- Формальность и безобвинительный тон – 20%
- Конкретность уроков и рекомендаций – 20%
- Качество визуальных материалов – 10%

4.1. Анализ типичных трудностей студентов

В ходе апробации методики были выявлены следующие типичные трудности студентов:

1. Подмена корневых причин внешними обстоятельствами. Наиболее частый вариант – «не хватило времени», «было мало информации». После дополнительных разъяснений студенты учатся формулировать причины в терминах процессов: *«недостаточная формализация этапа тестирования»*, *«отсутствие предварительного анализа технической осуществимости»*.

2. Трудности перехода от устной рефлексии к письменной фиксации результатов исследования. Языковые упражнения на трансформацию стиля показали свою эффективность: после их выполнения количество неформальных формулировок в отчетах снизилось на 40–50%. Например, фраза из протокола проекта «MediMate» – «We think old people cannot use smartphone. But maybe we are wrong? We don't know. We never ask» – была трансформирована в формальный вариант:

«A significant obstacle we encountered was the lack of user data. Our assumptions about elderly users were not validated through direct interaction».

3. Неумение отличать симптомы от корневых причин. Например, «кнопка расположена неудобно» – симптом, корневая причина – «отсутствие пользовательского тестирования на ранних этапах». После выполнения упражнения на анализ причин с использованием шаблона *«stemmed from…»*, *«exposed a weakness in…»* качество анализа значительно повысилось.

4.2. Сравнение с зарубежными аналогами

Теоретической основой предлагаемой методики является подход предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL), разработанный в Европейском союзе в конце 1990-х годов [9; 10]. CLIL предполагает одновременное изучение предметного содержания и иностранного языка, при котором иностранный язык выступает не как цель, а как средство освоения профессионального содержания. В контексте высшего профессионального образования CLIL позволяет интегрировать развитие профессиональных компетенций с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, что особенно актуально для IT-специальностей, где английский язык является языком профессиональной коммуникации [11].

Именно 4Cs-модель Д. Койла легла в основу разработки упражнений на трансформацию неформальной речи в формальный стиль, а также шаблона постмортем-отчета, представленных в методике. Таким образом, CLIL-подход позволил преодолеть разрыв между предметным содержанием (анализом проекта) и языковыми средствами (формальным оформлением анализа на английском языке).

Предложенная методика имеет ряд отличий от описанных в зарубежной литературе подходов [1, 2, 4]. В отличие от А.И. Ванга [13], который использовал постмортем-анализ только в конце семестра, наша методика предусматривает промежуточную рефлексию после каждого из четырёх этапов, что позволяет корректировать работу по ходу проекта. Кроме того, в зарубежных работах [17; 18] практически не уделяется внимания языковой подготовке студентов – предполагается, что они уже владеют формальным стилем. Наш опыт показывает, что без целенаправленных упражнений (Приложение 2) студенты воспроизводят в отчете разговорные формулировки из протоколов, что снижает профессиональное качество документа.

Интеграция CLIL-подхода в предлагаемую методику позволяет решить эту проблему, обеспечивая систематическую языковую поддержку на всех этапах проектной деятельности. Как показано в исследованиях [23, 24], структура занятий на основе CLIL-технологии предполагает последовательное освоение предметного содержания через

иностранный язык. Проектирование метапредметных модулей магистерской подготовки [25] легло в основу разработки шаблонов и протоколов для обучения написанию постмортем-отчетов. Анализ современных познавательных стратегий в педагогике высшей школы [26] подтверждает, что CLIL-подход остается востребованным и требует дальнейшего исследования в контексте профессионально-ориентированного обучения, особенно в сфере IT-образования.

Таким образом, предлагаемая методика отличается от зарубежных аналогов:

1. Интеграцией CLIL-подхода на всех этапах проектной деятельности;
2. Промежуточной рефлексией после каждого этапа, а не только в конце проекта;
3. Систематической языковой подготовкой, включающей упражнения на трансформацию стиля;
4. Предоставлением языковой поддержки (scaffolding) в виде лексических таблиц и клишированных выражений;
5. Использованием аутентичных материалов из собственных проектов студентов для языковых упражнений

Заключение

В современном инженерном образовании, особенно в IT-сфере, все более актуальным становится формирование у студентов не только технических, но и коммуникативных компетенций, позволяющих им эффективно взаимодействовать в международной профессиональной среде. Предложенная в данном исследовании методика обучения написанию постмортем-отчетов представляет собой интегративное решение, основанное на принципах предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Данный подход позволяет одновременно развивать профессиональные навыки анализа проектных неудач и формировать иноязычную коммуникативную компетенцию, необходимую для оформления результатов анализа в формате, принятом в международной IT-индустрии.

Ключевые результаты исследования:

1. Разработана и апробирована четырехэтапная методика, включающая генерацию идеи, презентацию и критику, рефлексию с анализом корневых причин и написание отчета по шаблону. Каждый этап методики реализует принципы CLIL-подхода: предметное содержание (анализ проекта) осваивается одновременно с языковыми средствами (формальный стиль на английском языке), что обеспечивает когнитивное развитие студентов и формирование профессиональной культуры.

2. Создан комплекс языковых упражнений на трансформацию разговорной речи в формальный, безобвинительный стиль, устраняющий разрыв между устной рефлексией и требованиями к письменному отчету. Данные упражнения, основанные на аутентичных высказываниях

студентов, позволяют реализовать принцип «язык через обучение» (language through learning), когда новый язык осваивается в процессе решения профессиональных задач. Практические приемы и методы CLIL, описанные Н.В. Батуриной с соавторами [23], были адаптированы для разработки данных упражнений, а структура занятий строилась на основе CLIL-технологии, методика которой, согласно С.М. Казеевой [24], предполагает последовательное освоение предметного содержания через иностранный язык.

3. Подготовлены шаблоны (протокол проекта, шаблон постмортема), позволяющие тиражировать опыт в других учебных заведениях. Эти материалы служат языковой поддержкой (scaffolding) для студентов, снижая тревожность и способствуя постепенному формированию устойчивых навыков профессиональной коммуникации на английском языке. Проектирование метапредметных модулей магистерской подготовки, предложенное И.А. Майер и И.П. Селезневой [25], легло в основу разработки данных шаблонов и протоколов.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации принципов постмортем-анализа применительно к учебному процессу IT-студентов и в обосновании необходимости целенаправленной языковой подготовки при обучении технической коммуникации. Включение CLIL-подхода в методику обучения позволяет рассматривать иностранный язык не как самоцель, а как средство профессионального развития, что соответствует современным тенденциям в области высшего образования. Как отмечают исследователи [26], CLIL-подход остаётся востребованным и требует дальнейшего исследования в контексте профессионально-ориентированного обучения, особенно в сфере IT-образования.

Практическая значимость исследования состоит в возможности непосредственного внедрения разработанных материалов (протокол, упражнения, шаблон отчета) в курсы по проектному практикуму, инженерной коммуникации и управлению разработкой ПО. Методика может быть адаптирована для студентов различных IT-направлений и уровней подготовки.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев автоматизированной оценки качества постмортем-отчетов (с использованием методов NLP) и с расширением методики на другие форматы технической документации (техническое задание, архитектурное описание, инцидент-репорт). Кроме того, представляет интерес сравнительный анализ эффективности CLIL-подхода в обучении технической коммуникации по сравнению с традиционными методами преподавания иностранного языка, а также разработка системы количественной оценки сформированности профессионально-языковых компетенций студентов.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Благодарности

Автор выражает искреннюю благодарность заведующему и коллективу кафедры иностранных языков Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) за конструктивные замечания и методологическую поддержку на всех этапах исследования. Отдельная признательность адресована студентам факультета систем управления (ФСУ) и факультета вычислительных систем (ФВС), чье активное участие в проектном обучении и открытость к рефлексии позволили апробировать предложенную методику и собрать ценный эмпирический материал для данной статьи.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Kerth N.L**. Project Retrospectives: A Handbook for Team Reviews. – Dorset House Publishing, 2001. – 270 p.

2. **Myllyaho M., Salo O., Kääriäinen J., Hyysalo J., Koskela J.** A Review of Small and Large Post−Mortem Analysis Methods // 17th International Conference “Software & Systems Engineering and Their Applications” (ICSSEA 2004). Paris, 2004. – P. 1–9.

3. **Kennedy T.J.** What is a Software Postmortem? – Course Materials, Old Dominion University. – [Электронный ресурс]. – URL: https://www.cs.odu.edu/~tkennedy/cs411/latest/Public/projectPostmortem/ (дата обращения: 15.06.2026).

4. **Birk A., Dingsøyr T., Stålhane T.** Postmortem: Never Leave a Project Without It. *IEEE Software*. 2002. Vol. 19. No 3. Pp. 43–45. – DOI: 10.1109/MS.2002.1003452

5. **Лычковская Л.Е., Смирнова О.А.** English for Master's Students: учебное пособие. – Томск: ТУСУР, 2016. – 119 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://edu.tusur.ru/publications/6234

6. **Гороховская Н.А.** Модель формирования коммуникативных компетенций студентов-программистов в процессе совместной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 2. С. 93-105. – DOI: 10.15293/1813-4718.2402.09. – EDN LRUKQB.

7. **Халяпина Л.П.** Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46-52. – ISSN: 2227-8591 – EDN ZRSYKZ.

8. **Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.** Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. – DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42. – EDN WCQUPR.

9. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge University Press, 2010. – ISBN: 9780521130219 – 184 p.

10. **Marsh D.** CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. – UniCOM, Continuing Education Centre, 2002. – 204 p.

11. **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

12. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134. – DOI: 10.17223/19996195/39/8. – EDN ZXRJCD.

13. **Wang Alf Inge (2009).** Post-Mortem Analysis of Student Game Projects in a Software Architecture Course // 2009 International IEEE Consumer Electronics Conference. – 2009.

14. **Krogstie B.R., Divitini M. (2009).** Shared Timeline and Individual Experience: Supporting Retrospective Reflection in Student Software Engineering Teams // 22nd Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T). Pp. 85-92 – DOI: 10.1109/CSEET.2009.20

15. **Thomas J.W. (2000).** A Review of Research on Project-Based Learning. – Autodesk Foundation. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.k12reform.org/foundation/pbl/research

16. **Delgado D., Velasco A., Aponte J., Marcus A. (2017)** Evolving a Project−Based Software Engineering Course: A Case Study // 30th IEEE Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T). 2017. Pp. 77–86. –DOI: 10.1109/CSEET.2017.22.

17. **Brady A.** Speaking of Software: Case Studies in Software Communication. // Software Engineering: Effective Teaching and Learning Approaches and Practices / Ed. by H.J.C. Ellis, S.A. Demurjian, J.F. Naveda. – IGI Global, 2009.

18. **Dingsøyr, T. (2005).** Postmortem reviews: purpose and approaches in software engineering. Information and Software Technology. Vol. 47. No 5. Pp. 293-303. – DOI: 10.1016/j.infsof.2004.08.008.

19. **Atwood J.** The Project Postmortem. – Coding Horror Blog, 2004. – [Электронный ресурс]. – URL: https://blog.codinghorror.com/the-project-postmortem/ (дата обращения: 15.06.2026).

20. **Щипицина Л.Ю., Воробьева Е.И.** Информационно-коммуникационное пространство гуманитарного образования: учебное пособие. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 240 с. – ISBN 978-5-9765-3972-3. – EDN VSICXO.

21. **Bernavskaya M.V., Ivanova V.A., Mikhailova O.Y.** Methodology for formation of professional communicative competence of future IT specialists // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, St. Petersburg, 21–22 нояб. 2019 г. – St. Petersburg, 2020. – P. 012133. – DOI: 10.1088/1757-899X/940/1/012133. – EDN ZMRYAA.

22. **Coyle D.** The 4Cs Framework // CLIL: Content and Language Integrated Learning / Coyle D., Hood P., Marsh D. – Cambridge University Press, 2010. – ISBN: 9780521130219.

23. **Батурина Н.В., Руковишников Ю.С., Батунова И.В.** Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 10-1(64). С. 9-13. – DOI: 10.23670/IRJ.2017.64.083. – EDN ZRCTCJ.

24. **Казеева С.М.** Структура урока на основе CLIL технологии // Вестник науки и образования. 2019. № 8-1(62). С. 78-80. – EDN WLIXCG.

25. **Майер И.А., Селезнева И.П.** Проектирование метапредметных модулей магистерской подготовки в сфере иноязычного образования с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2018. № 3(45). С. 52-61. – DOI: 10.25146/1995-0861-2018-45-3-74. – EDN YLWIVV.

26. **Алмазова Н.И., Попова Н.В., Шипунова О.Д., Кузьмина А.В.** Анализ некоторых "модных" познавательных стратегий в педагогике высшей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 813-832. – DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832. – EDN NSLZPX.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

REFERENCES

1. **Kerth N.L**. Project Retrospectives: A Handbook for Team Reviews. – Dorset House Publishing, 2001. – 270 p.

2. **Myllyaho M., Salo O., Kääriäinen J., Hyysalo J., Koskela J.** A Review of Small and Large Post−Mortem Analysis Methods // 17th International Conference “Software & Systems Engineering and Their Applications” (ICSSEA 2004). Paris, 2004. – P. 1–9.

3. **Kennedy T.J.** What is a Software Postmortem? – Course Materials, Old Dominion University. – [Elektronnyy resurs]. – URL: https://www.cs.odu.edu/~tkennedy/cs411/latest/Public/projectPostmortem/ (date of access: 15.06.2026).

4. **Birk A., Dingsøyr T., Stålhane T.** Postmortem: Never Leave a Project Without It. *IEEE Software*. 2002. Vol. 19. No 3. Pp. 43–45. – DOI: 10.1109/MS.2002.1003452

5. **Lychkovskaya L.Ye., Smirnova O.A.** English for Master's Students: uchebnoye posobiye. – Tomsk: TUSUR, 2016. – 119 s. – [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: https://edu.tusur.ru/publications/6234.

6. **Gorokhovskaya N.A.** Model of formation of communicative competences of students-programmers in the process of joint activity. *Siberian Pedagogical Journal*. 2024. No 2. Pp. 93–105. – DOI: 10.15293/1813-4718.2402.09. – EDN LRUKQB.

7. **Khalyapina L.P.** Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL. *Teaching Methodology in Higher Education.* 2017. Vol. 6. No 20. Pp. 46–52. –ISSN: 2227-8591. – EDN ZRSYKZ.

8. **Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K.** Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. 2018. Vol. 23. No 173. Pp.29-42. – DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42. – EDN WCQUPR.

9. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge University Press, 2010. – ISBN: 9780521130219 – 184 p.

10. **Marsh D.** CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. – UniCOM, Continuing Education Centre, 2002. – 204 p.

11. **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

12. **Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P.** Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike // Yazyk i kultura. 2017. № 39. S. 116-134. – DOI: 10.17223/19996195/39/8. – EDN ZXRJCD.

13. **Wang Alf Inge (2009).** Post-Mortem Analysis of Student Game Projects in a Software Architecture Course // 2009 International IEEE Consumer Electronics Conference. – 2009.

14. **Krogstie B.R., Divitini M. (2009).** Shared Timeline and Individual Experience: Supporting Retrospective Reflection in Student Software Engineering Teams // 22nd Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T). Pp. 85-92 – DOI: 10.1109/CSEET.2009.20

15. **Thomas J.W. (2000).** A Review of Research on Project-Based Learning. – Autodesk Foundation. – [Elektronnyy resurs]. – URL: http://www.k12reform.org/foundation/pbl/research

16. **Delgado D., Velasco A., Aponte J., Marcus A. (2017)** Evolving a Project−Based Software Engineering Course: A Case Study // 30th IEEE Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T). 2017. Pp. 77–86. –DOI: 10.1109/CSEET.2017.22.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

17. **Brady A.** Speaking of Software: Case Studies in Software Communication. // Software Engineering: Effective Teaching and Learning Approaches and Practices / Ed. by H.J.C. Ellis, S.A. Demurjian, J.F. Naveda. – IGI Global, 2009.

18. **Dingsøyr, T. (2005).** Postmortem reviews: purpose and approaches in software engineering. *Information and Software Technology.* Vol. 47. No 5. Pp. 293-303. – DOI: 10.1016/j.infsof.2004.08.008.

19. **Atwood J.** The Project Postmortem. – Coding Horror Blog, 2004. – [Elektronnyy resurs]. – URL: https://blog.codinghorror.com/the-project-postmortem/ (date of access: 15.06.2026).

20. **Shchipitsina L.Yu., Vorobyeva Ye.I.** Informatsionno-kommunikatsionnoye prostranstvo gumanitarnogo obrazovaniya: uchebnoye posobiye. – M. : FLINTA, 2019. – 240 s. – ISBN 978-5-9765-3972-3. – EDN VSICXO.

21. **Bernavskaya M.V., Ivanova V.A., Mikhailova O.Y.** Methodology for formation of professional communicative competence of future IT specialists // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, St. Petersburg, November, 21–22, 2019 – St. Petersburg, 2020. – P. 012133. – DOI: 10.1088/1757-899X/940/1/012133. – EDN ZMRYAA.

22. **Coyle D.** The 4Cs Framework // CLIL: Content and Language Integrated Learning / Coyle D., Hood P., Marsh D. – Cambridge University Press, 2010. – ISBN: 9780521130219.

23. **Baturina N.V., Rukovishnikov Yu.S., Batunova I.V.** Ispolzovaniye priyemov, metodov i modeley sistemy CLIL v protsesse obucheniya angliyskomu yazyku studentov bakalavriata // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatelskiy zhurnal. 2017. № 10-1(64). S. 9-13. – DOI: 10.23670/IRJ.2017.64.083. – EDN ZRCTCJ.

24. **Kazeyeva S.M.** Struktura uroka na osnove CLIL tekhnologii // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2019. № 8-1(62). S. 78-80. – EDN WLIXCG.

25. **Mayer I.A., Selezneva I.P.** Proyektirovaniye metapredmetnykh moduley magisterskoy podgotovki v sfere inoyazychnogo obrazovaniya s ispolzovaniyem tekhnologii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL) // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva (Vestnik KGPU). 2018. № 3(45). S. 52-61. – DOI: 10.25146/1995-0861-2018-45-3-74. – EDN YLWIVV.

26. **Almazova N.I., Popova N.V., Shipunova O.D., Kuzmina A.V. (2023).** Analysis of some “fashionable” cognitive strategies in pedagogy of higher education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities.* Vol. 28. No 4. Pp. 813-832.– DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832. – EDN NSLZPX.

Статья поступила в редакцию 17.06.2026. Одобрена 25.09.2026. Принята 30.09.2026.
Received 17.06.2026. Approved 25.09.2026. Accepted 30.09.2026.
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

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 непериодическое 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 редколлегия руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

«ВМП» является научным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании.

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.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ
ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, текст должен начинаться с Введения и Актуальности темы, формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего решения проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания.

В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.

Процент оригинальности статьи при проверке в системе **«Антиплагиат»** – должен стремиться к 85%.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика профессионального образования;
- Информатизация образования;
- Межкультурная и межъязыковая коммуникация;
- Лингводидактический форум;
- Вузовская практика;
- Научный дебют;
- Международные конференции;
- Хроника научной жизни. Персоналии**.**

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ

1. Рекомендуемый объем статьи 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15** (**пятнадцати).** Рекомендуемый объем списка источников ***для обзорных статей – не менее 50 источников.*** По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков**.** Названия (подписи) к рисункам и таблицам должны быть указаны на двух языках (на русском и на английском).

Для статей рубрик «Вузовская практика» и «Научный дебют» возможен меньший объем статьи (6–7 стр.), с учетом приведенных на двух языках (на русском и на английском) авторских данных, аннотации, ключевых слов, и списка источников. Список источников должен иметь порядка 10 (десяти) научных источников; цитируемые источники должны быть датированы XXI веком (2000 годы).

2. Авторы должны придерживаться следующей обобщенной структуры статьи: вводная часть (0,5–1 стр., актуальность, существующие проблемы); основная часть (постановка и описание задачи, изложение и суть основных результатов); заключительная часть (0,5–1 стр., предложения, выводы).

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй – в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст. Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

ПОРЯДОК ОФОРМЛЕНИЯ

Статья оформляется в соответствии с основными требованиями ГОСТ **Р 7.0.7–2021** «СТАТЬИ В ЖУРНАЛАХ И СБОРНИКАХ. Издательское оформление» и приведенной структурой:

– **УДК** указывается в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

– **DOI** (Digital Object Identifier – цифровой идентификатор объекта): присваивает редакция;

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языке) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы, почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные данные (телефоны, e-mail); SPIN-код РИНЦ и ORCID ID авторов*;*

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на сайте организации;

При написании адреса на английском языке необходимо следовать англоязычным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома улица, город почтовый индекс, страна;

Необходимо указывать полное официальное название организации, без сокращений или аббревиатур; аббревиатура организации может быть указана после ее полного названия;

Если в названии организации есть название города, в адресных данных необходимо указывать город;

– ***фото автора(ов) статьи*** *(минимальное разрешение – 300 dpi (формат.jpeg или.tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.*

– **название статьи** (до 12 слов, включая предлоги) на русском и английском языках *нежелательно использовать аббревиатуру и формулы*;

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языке): не менее **200-250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от нее в отечественных и зарубежных базах данных.

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

– **ключевые слова/ Keywords** (на русском/английском языке). *Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются запятыми;*

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

В тексте ***буква «ё»*** *употребляется только в фамилиях и географических названиях.*

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском.

Текст размещается без переносов.

– **список источников** на русском языке/кириллице/на языке первоисточника должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5–2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования

и правила составления». Принято указывать наименование цитируемого источника на языке оригинала.

Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка источников. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же».

– **References**. Статьи, написанные на русском языке/ на кириллице, помимо списка источников, на русском языке/на кириллице/ на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список источников – **References**. Русскоязычные источники, а также источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации.

Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. При загрузке статьи через Электронную редакцию транслитерация производится автоматически.

Статьи без пристатейных списков источников к рассмотрению не принимаются

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи. *В данные списки включаются только источники, использованные при подготовке статьи.*

Самоцитирование: *ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких* ***ссылок в общем списке источников не должно быть более 5%.***

Список источников – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно не менее 20%. – на зарубежные источники по проблематике статьи, индексированные в зарубежных базах данных (Scopus, Web of Science и др.). Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из других рецензируемых журналов. Желателен анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме, опубликованной за последние десять лет.

Благодарности (Acknowledgements): *В научной традиции принято выражать признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде, чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.*

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов, стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

ВАЖНО:
во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями условия!
Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.

РАССМОТРЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ

Предоставление всех материалов осуществляется посредством загрузки файлов в электронном виде и заполнения специальных полей на сайте Электронной редакции (https://journals.spbstu.ru), в которой автору необходимо зарегистрироваться.

Обращаем особое внимание на важность подачи статьи отдельным файлом, содержащим только текст статьи.

ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

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, 2026.

Научное издание
Журнал

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Том 15. № 3. 2026

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,
Манцерова Ирина Викторовна, Кондаурова Екатерина Владимировна.

Тел. редакции: 8 (812) 297-71-43.
Электронный адрес редакции: **voprosy_metodiki@spbstu.ru**

Дизайн обложки: *Румянцева Е. П., Борщевский А.А.*
Компьютерная верстка: *Кондаурова Е. В.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.
Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005–93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература.

Подписано в печать 30.09.2026. Дата выхода в свет 26.11.2026.
Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 16,04 Тираж 500 Заказ № 5876

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.