

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 11. № 3. 2022



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург

2022

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

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

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

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

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

С 2022 года журнал публикует работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08), что в системе новых шифров соответствует 5.8. – Педагогика (5.8.1/5.8.2/5.8.7).

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

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

Редакционная коллегия журнала

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

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

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-71-43; e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2022

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 11. No 3. 2022



POLYTECH-PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg

2022

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>; to the database EBSCO, and on the platform of the Open Access Scientific Library «CyberLeninka» <https://cyberleninka.ru>.

Beginning from 2022, the journal publishes works corresponding to the group of specialties 13.00.00 – Pedagogical Sciences (13.00.01/13.00.02/13.00.08), which in the system of the new specialty codes corresponds to 5.8. – Pedagogy (5.8.1/5.8.2/5.8.7).

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

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

Editorial board:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

The address: Polytekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Сираева М. Н. О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» И «ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»	8
--	---

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Крылов Э. Г., Пономаренко Е. П. ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	21
Зорина Е. М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОПОР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ	46
Кирилловых А. А. СИСТЕМА МОДИФИЦИРУЕМЫХ ПОЛИМОДАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ	65

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Коган М.С. ОНЛАЙН ФОРМАТ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА И КОМПЬЮТЕРА» (НСИ): РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ	81
--	----

ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

Лукьянова В. С., Степанова М. М. КОНКУРС УСТНОГО ПЕРЕВОДА: АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА	99
Мазунова Л. К. АВТОРСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКОГО МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	112
Юферева Я. А., Кирилловых А. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГРАММЫ FISHBONE ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	123
В следующем выпуске	137

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Siraeva Marina N. CORRELATION OF “HUMANIZATION” AND “HUMANITARIZATION” CONCEPTS IN THE SPHERE OF EDUCATION	8
---	---

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Krylov Eduard G., Ponomarenko Ekaterina P. DEVELOPING REFLECTIVE THINKING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INTERACTIVE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	21
Zorina Elena M. THE USE OF PEDAGOGICAL CUES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS’ SOFT SKILLS	46
Kirillovykh Alexandra A. SYSTEM OF MODIFIABLE POLYMODAL EXERCISES FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	65

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Kogan Marina S. ONLINE FORMAT OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE “HUMAN-COMPUTER INTERACTION INTERNATIONAL” (HCII): REALITY AND PROSPECTS	81
---	----

HIGHER EDUCATION PRACTICE

Lukyanova Valentina S., Stepanova Maria M. INTERPRETATION CONTEST AS AN ACTIVE FORM OF LEARNING AND A WAY TO ENHANCE STUDENTS’ PROFESSIONAL POTENTIAL	99
Mazunova Lidija K. AUTHOR’S TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF FLEXIBLE METHODOICAL THINKING AMONG STUDENTS OF PHILOLOGY	112
Yufereva Yana A., Kirillovykh Alexandra A. USING FISHBONE DIAGRAM IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR (WUTH RUSSIAN AND ENGLISH EXAMPLES)	123
In the next Issue	137

Общая педагогика,
история педагогики и образования

General pedagogy,
history of pedagogy and education

Научная статья
УДК 378.4.014.53(045)
DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.01

М. Н. Сираева

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» И «ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»



СИРАЕВА Марина Наилевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации, Институт языка и литературы; Удмуртский государственный университет. Университетская, 1, г. Ижевск, 426034, Россия. SPIN-код РИНЦ: 1014-4266; ORCID: 0000-0001-9543-1724, limk216a@mail.ru

SIRAEVA Marina N. – Udmurt State University. 1, Universitetskaya, Izhevsk, 426034, Russia. ORCID: 0000-0001-9543-1724, limk216a@mail.ru

Аннотация. Цель данной статьи заключается в раскрытии корреляционных связей таких смежных, но не тождественных понятий как «гуманизация» и «гуманитаризация» современного образовательного пространства. Автор рассматривает процессы гуманизации и гуманитаризации как основные целевые ориентиры модернизации современного образования на разных уровнях. В статье представлено определение понятий гуманизации и гуманитаризации с учетом общности и связности их этимологических значений и коннотаций. Гуманизация и гуманитаризация анализируются как стратегические векторы формирования личности обучающегося в контексте современного постиндустриального культурного пространства. Обосновывается необходимость внедрения гуманистической парадигмы в образовательный процесс. Актуальность гуманистической парадигмы подтверждается ростом конфликтов между обучающимися и профессорско-преподавательским составом, обусловленных во многом трансформацией образования в сферу услуг, а также существующим противоречием между признанием уникальности личности и действующими ориентирами на потребление материальных благ и универсалистскими нормами. Гуманизация и гуманитаризация современного образования характеризуются многомерностью, многофакторностью и непрерывностью, что связано с разнообразием культур, разными форматами представлений о мире и стремлением к установлению равноправных диалогических отношений между представителями различных культурных, нравственных и профессиональных ценностей. Новизна представленного исследования заключается в проведении сопоставительного анализа понятий «гуманизация» и «гуманитаризация» образования и в рассмотрении их в современном социокультурном контексте. В качестве основных методов исследования используются системный анализ и сравнительно-исторический метод. Автор приходит к выводу о том, что гуманизация – это цель формирования личности обучающегося, а гуманитаризация – это средство достижения данной цели.

Гуманитаризация обучения выполняет функцию превентивного инструмента, нивелирующего дегуманистические тенденции, обусловленные технологизацией и цифровизацией современного образования, и является ресурсом для обеспечения необходимого баланса естественного и виртуального пространств.

Ключевые слова: ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, ГУМАНИТАРНАЯ ОБРАЗОВАННОСТЬ, ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ

Для цитирования: Сираева М. Н. О соотношении понятий «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 3. С. 8–21. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.01

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.01

CORRELATION OF “HUMANIZATION” AND “HUMANITARIZATION” CONCEPTS IN THE SPHERE OF EDUCATION

Abstract. The aim of the article is to reveal correlations between allied but not identical concepts of “humanization” and “humanitarization” of education. The author considers the processes of humanization and humanitarization as strategic goals of education modernization at different levels. The article introduces the definitions of humanization and humanitarization with reference to their common etymology. The paper analyzes humanization and humanitarization as a strategic vector which defines the development of learner’s identity in the context of the current postindustrial cultural environment. The article emphasizes the demand for the penetration of the humanist paradigm into the learning process. The relevance of the humanist paradigm is proved by growth trends of conflicts between students and academic teaching staff caused by the transformation of education into the service industry as well as by the contradiction between the recognition of uniqueness of a personal identity and current focus on the consumption of material goods and universalistic values. Humanization and humanitarization of modern education are characterized by multidimensionality, multifactorial nature and continuity due to cultural diversity, different concepts of worldview, aspiration for equitable dialogue and partnership between representatives of different cultural, moral and professional values. The novelty of the research is associated with the comparative analysis of the correlation of such concepts as “humanization of education” and “humanitarization of education” as well as with the consideration of the given concepts in the socio-cultural context. The main research methods are systems analysis and comparative historical analysis. The author comes to the conclusion that humanization is the aim of personality formation, while humanitarization is the means towards this end. Humanitarization fulfills a function of a precautionary instrument which counters dehumanist effects caused by technologization and digitalization of modern education and is regarded as a resource to maintain the balance between natural and virtual environments.

Keywords: HUMANIZATION OF EDUCATION, HUMANITARIZATION OF EDUCATION, HUMANIST TREND OF PEDAGOGICAL PROCESS, UNIVERSAL HUMAN VALUES, HUMANITARIAN ACCOMPLISHMENTS

For citation: Siraeva M. N. Correlation of the concepts of “humanization” and “humanitarization” in the sphere of education. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2022. Vol. 11. No 3. P. 8–21. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.01

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, 2022.

Введение. В действующем законодательстве Российской Федерации в качестве одного из основных принципов реализации государственной политики и обеспечения правового регулирования отношений субъектов образовательного пространства зафиксирован «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования».¹

В образовательных стандартах находят отражение новая социальная роль и функциональная нагрузка образования, основные тренды и векторы его развития, обусловленные трансформациями в экономической, социальной, политической, информационной и духовной сферах нашего общества, переосмыслением места и роли человека в постиндустриальном социуме, востребованностью нового типа личности, обладающей ценностным сознанием, духовной, нравственной, интеллектуальной и гуманитарной культурой, критическим мышлением, устойчивой системой ценностных установок.

Реконструирование и переосмысление концептуальных оснований гуманистической парадигмы образования обусловлено генезисом культурных форм, норм и социокультурных систем, эволюционными трансформациями современного общества, что актуализирует потребность в социокультурном и социально-философском осмыслении процессов гуманизации и гуманитаризации образования на всех уровнях.

Степень научной разработанности проблемы исследования позволяет сделать вывод об активном научном интересе к проблеме гуманизации и гуманитаризации образования со стороны представителей различных научных школ. В частности, в фокусе внимания исследователей оказываются философские, социальные и культурологические основания гуманизации и гуманитаризации школьного, среднего специального и высшего образования, теория и практика гуманизации естественнонаучного и инженерного образования, развитие гуманитарной культуры обучающихся философские и социокультурные аспекты гуманитарной культуры личности, психологические и экономические

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) «Об образовании в Российской Федерации».

представления о природе гуманистических ценностей и их проявлениях в образовательной сфере.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью восполнения существующих пробелов в сравнительном анализе сущностных характеристик гуманизации и гуманитаризации и подтверждается существующим противоречием между востребованностью гуманистических принципов и общечеловеческих ценностей в мировом сообществе и их реализацией в реальных образовательных, социальных и профессиональных средах, а также отсутствием единого подхода к теоретическому обоснованию и практической реализации принципов гуманизации и гуманитаризации в образовательных учреждениях.

Отправной точкой исследования является осознание ключевой роли человека в обеспечении социального прогресса, в сохранении и укреплении общественного блага.

Результаты исследования. Разделяя исследовательскую позицию Санкт-Петербургской научной школы, мы будем рассматривать образование как социогуманитарную систему, в которой «происходит второе рождение человека, духовное становление его личности», обеспечивается ее созидательная направленность, обусловленная развитием гуманитарной культуры и устойчивой системы ценностных установок [1].

Одной из ключевых миссий современного высшего образования следует признать приобщение студенческого сообщества к ценностям гуманитарной культуры и расширение гуманистического потенциала личности обучающегося. Данный тезис обуславливает повышенное внимание отечественных и зарубежных исследователей к процессам гуманизации и гуманитаризации в высшей школе, актуализирует гуманитарную стратегию как методологическую и методическую основу организации образовательного процесса.

Гуманитарная стратегия по отношению к педагогическому образованию дополняется межличностным контекстом, охватывающим всех субъектов образовательного процесса. Особое место в ценностной структуре образования как социального института при этом отводится межличностному взаимодействию, включающему как горизонтальные, так и вертикальные коммуникативные связи, в ходе которого происходит взаимное обогащение, взаимный обмен опытом, расширение личного и профессионального портфеля компетенций. В связи с этим отдельного осмысления в контексте педагогического образования с позиций ценностно-смыслового и технологического подходов требует процесс трансляции социального опыта от одного субъекта учебной деятельности к другому с последующим рефлексивным анализом [2]. Другими словами, речь идет не только о личностном и профессиональном самоопределении будущего специалиста в актуальном социокультурном пространстве, но и о регулировании

и регламентирования в этом пространстве статуса другого человека. В этой связи обращает на себя внимание тот факт, что оба эти процесса имеют в педагогическом образовании не только «общекультурные, но и профессиональные коннотации», поскольку в педагогических вузах образовательный процесс в соответствии с его априори гуманитарной направленностью призван максимально соответствовать профилю будущего специалиста [2; 3].

Проводя многофакторный анализ этимологической структуры ключевых понятий гуманистической педагогики, С. В. Хомутцов подчеркивает необходимость «избегать упрощенной терминологической подстановки предмета и деятельности», которая может привести к подмене либо искажению смыслов и нивелировать значимость процессов гуманизации и гуманитаризации при мониторинге качества отечественного образования [4]. Так, слово латинского происхождения «*homo*» в русских словарях традиционно переводится как «человек». Производные от него термины «*humanus*» и «*humanitas*» в определенных случаях переводятся как эквивалентные слова-синонимы, рассматриваемые как тождественные понятию «человечность», хотя в некоторых контекстах в них можно выделить различное смысловое содержание.

При сопоставительном анализе терминов «гуманизация» и «гуманитаризация» мы будем исходить из сферы их применения, рассматривая гуманизм как идеологическое, философское понятие, а гуманность – как социально-психологическое, педагогическое понятие.

Поскольку настоящее исследование носит преимущественно сравнительный характер, для более четкого разграничения обсуждаемых феноменов нам представляется обоснованным их расширение с помощью уточняющих дополнений, например: гуманизация социально-трудовых отношений, гуманизация производства, гуманитаризация обучения, гуманитаризация учебных планов и т.п.). Сравнительный анализ позволяет заключить, что данные термины имеют четкие границы употребления. Определение понятий гуманизации и гуманитаризации в образовании сводится преимущественно к практической реализации ряда образовательных стратегий, моделей и технологий, при этом понятийные и семантические поля, на которые данные понятия опираются (гуманизм, гуманитарный и т.д.), трансформируются и расширяются.

Очевидно, для того чтобы избежать подмены формы и содержания, необходимо обратиться к языку, в котором данные понятия были впервые употреблены и рассмотреть исторический контекст их значений. Здесь обращает на себя внимание тот факт, что английский термин «*humanitarization*» связывается преимущественно с оказанием гуманитарной помощи и реализацией гуманитарных проектов и не используется для описания образовательных институтов и системы образования.

На основании вышеизложенного можно высказать предположение о недостаточно четкой концептуальной основе понятия «гуманизация», что обусловлено трансформацией понятийного потенциала термина «гуманизм». При этом для теоретического осмысления и более точного понимания сущности понятия «гуманитаризация» его целесообразно рассматривать как часть русскоязычного корпуса терминов и учитывать его корреляционные связи с другими понятиями.

В философском словаре под редакцией И. Т. Фролова находим следующее определение гуманизма: «Гуманизм (от лат. *humanus* – *человечный*) – система взглядов, выражающих признание ценности человека как личности, его прав на свободу, счастье и равенство, уважение принципов справедливости и милосердия как норм отношений между людьми, борьба за создание условий для свободного развития творческих сил и способностей человека» [5, цит. по 2]. Как следует из приведенного определения, в данной интерпретации гуманизм соотносится с совокупностью взглядов, отстаивающих уважение достоинства и прав человека, его ценность как личности, заботу о благе людей, их всестороннем развитии, о создании благоприятных для человека условий для осуществления социальной и профессиональной деятельности. Идея гуманизма, охватывая все стороны общественной жизни, естественным образом проецируется и на педагогическую систему координат, связующим звеном которой призвано стать гуманное отношение к личности обучаемого.

Анализ корпуса научно-педагогической литературы свидетельствует о том, что понятия «гуманизация» и «гуманитаризация» различны по своему смысловому содержанию, как различны их коннотативные и семиотические пространства.

Гуманизация образования рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, соответствующий актуальной траектории развития и модернизации системы образования.

Один из способов гуманизации образовательного пространства учебного заведения заключается во внедрении в учебный процесс комплекса дисциплин и специальных учебных курсов с целью приобщения обучающихся к гуманитарной культуре, к ценностям мировой истории и мирового искусства.

Ретроспективный анализ показывает, что концепция гуманитарного образования была заложена Платоном, который рассматривал образование как обучение общению, чтению, пониманию и интерпретации различных литературных сочинений, а также умению мыслить, формулировать и аргументировать суждения. Исходя из такого подхода, качественным и эффективным можно считать только такое обучение, которое в достаточной степени охватывает не только интеллектуальный, но также социальный, эмоциональный, физический, нравственный и духовный уровни развития личности.

Принятое современным научным сообществом деление знания на гуманитарный и естественнонаучный блоки возникло в западноевропейской культуре в Новое время в связи с появлением феномена науки как формы общественного сознания. В данный исторический период за знанием, претендующим на объективность и непредвзятость, закрепились такие характеристики, присущие естественнонаучному знанию, как наличие причинно-следственных связей, абстрактность основных конструктивных единиц и категорий, дедуктивная обоснованность теоретических положений и их базовая экспериментальная основа. Эти качества в известном смысле у гуманитарных дисциплин определяются не всегда четко, что обусловлено наличием субъективного компонента. Именно указанные обстоятельства легли в основу укоренившейся традиции «воспринимать эти области знания как вспомогательные, косвенные, в некотором смысле неполноценные при сопоставлении со знанием естественнонаучным» [6].

Гуманизация образования – это главная детерминанта формирования гуманистической структуры личности, «механизм трансформации обучающегося в цивилизованную личность» [7].

Первоначальным импульсом к реализации гуманистической парадигмы отечественного образования, зафиксированном в середине 80-х годов XX века, послужило осознание научным и педагогическим сообществами социальных реалий, свидетельствовавших о том, что современная модель образования в России не в полной мере реализует свой гуманистический и гуманитарный потенциал. Для того чтобы задействовать весь конструктивный потенциал системы образования, необходимо было нивелировать механизмы сдерживания, которые проявлялись главным образом в доминировании технократического и утилитарного подходов к целеполаганию, прогнозированию и менеджменту образовательного процесса, а также к организации разного вида практик, предусмотренных утвержденными учебными планами.

Постепенно гуманизация образования стала трактоваться как ведущая, фактически не имеющая аналогов стратегия гармоничного развития личности, обогащения ее творческого и профессионального потенциала. По целевым функциям ее можно классифицировать как процесс, направленный на свободное развитие личности как субъекта творческой деятельности, следующего передовым нормам человеческого общежития.

Профессор Белорусского государственного университета А. П. Сманцер выделяет три ключевых параметра образования, обеспечивающих гуманизацию образовательного контента: фундаментальность, вариативность, разноуровневость. С одной стороны, учебный план должен быть оснащен необходимым объемом дисциплин психолого-педагогического цикла, направленных на формирование гуманистической центрации личности обучающегося, а с другой – «включать инновационные технологии и

обеспечивать широкий доступ к применению дистанционных, электронных, цифровых образовательных ресурсов», соответствующих эволюционному этапу развития общества и культуры [8].

Е. Сенгупта, П. Блессингер и М. Маханья рассматривают гуманизацию образования через реализацию инновационных моделей обучения, что позволит обеспечить высокое качество образовательных программ и способствовать формированию гуманистического мышления через утверждение полисубъектной (диалогической) сущности образовательного процесса [9].

Современные исследователи, в частности представители китайской педагогической школы, также исследуют вопросы проведения гуманитарной экспертизы учебных пособий, учебников, учебно-методических комплексов и дидактических средств, внедряемых в образовательный процесс образовательных учреждений разного уровня [10; 11].

Автор данной статьи занимается изучением вопросов гуманизации и гуманитаризации высшего образования в контексте регионализации высшего образования и рассматривает гуманитарную образовательную среду как один из способов повышения конкурентоспособности региональных вузов и формирования их эффективного внутреннего и внешнего имиджа [12].

Вместе с тем усиление внимания к субъект-субъектным взаимоотношениям обучающихся и обучающихся расширяет зону ответственности и функциональную нагрузку последних и актуализирует их «окультуривающую по своей сути педагогическую миссию» [13].

Таким образом, гуманизация образования предполагает реально функционирующую систему, обеспечивающую единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учетом общественных и личных потребностей интересов и перспектив. Данный социально-педагогический принцип требует пересмотра и модификации целевых ориентиров, содержания и технологий образования во взаимосвязи с гуманизацией жизни общества, социально-экономическим, научно-техническим и духовно-культурным развитием страны.

В период доминирования техногенной цивилизации, противостояние гуманитарной и естественнонаучной культур достигло кульминационной точки, приведя к нарушению целостности духовной культуры общества и к разделению внутреннего мира человека на два диссоциативных пространства. Возникла необходимость в организации культурного диалогического пространства, что, в свою очередь, стало предпосылкой для обращения исследователей к вопросам, связанным с гуманитаризацией образования [2].

Впервые слово «гуманитарность» появилось в латиноязычных текстах в словосочетании «гуманитарные науки» и было использовано римским государственным и политическим деятелем республиканского периода Цицероном. В более поздних исследованиях термин «гуманитаризация»

приобретает разный спектр значений таких как «образование», «образованность», «просвещение», и становится в синонимичный ряд с понятиями, обозначающими как интеллектуальные достижения человека, так и наличие в нем добродетелей и нравственных установок, необходимых для организации эффективной коммуникации в личных, бытовых и профессиональных целях.

В отечественных исследованиях термин «гуманитарный» традиционно рассматривается в контексте освоения общечеловеческих ценностей, организации профессионально-значимой деятельности, нацеленной на толкование и концептуальное обоснование различных поведенческих моделей, внутреннего мира человека, его духовной жизни [2].

Первоначально, по мнению Н. А. Хомутцовой, в ряде педагогических концепций, разработанных и реализованных преимущественно европейскими научными школами, термин «гуманитарный» обычно использовался, когда речь шла об образовании человека – «формировании его по образу и подобию определенного высшего идеала» [2; 14].

Логика нашего исследования позволяет согласиться с выводами С. В. Хомутцова о том, что для более полного понимания содержания и смысла гуманитаризации образования необходимо «расширить ее смысловое поле и выйти за рамки гуманитарных дисциплин», рассматривая гуманитаризацию как самостоятельную образовательную методологию, требующую восприятия новых смыслов и средств конструирования и модификации образовательного пространства [15].

Гуманитаризация противостоит свойственному прежней образовательной модели утилитарному технократизму, жесткой форме организации производства и строго регламентированной жизнедеятельности человека; она непосредственно связана с возвратом образования к культуре как целостной системе, с возрождением его культуросообразной и культуросозидающей функций. Гуманитаризация переориентирует вектор развития образования на формирование целостной картины мира, на очеловечивание знания, на развитие гуманитарного мировосприятия как основы нравственной ответственности человека перед другими людьми, профессией, обществом, природой. Сегодня гуманитаризация образования – одно из главных средств восполнения духовного вакуума, обусловленного деактуализацией предшествующих идеологических моделей, один из основных идеологических канонов, формирующих мировоззрение человекоориентированного общества.

Отечественный опыт организации образовательного процесса показывает, что гуманитарная парадигма в образовании формируется в соответствии с программными государственными документами, предполагающими осуществление преобразований в структуре, содержании, методах управления и мониторинга системы образования. Разработкой стратегии гуманитаризации были призваны заниматься специально созданные

Координационный совет по гуманитарному образованию при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, Республиканский центр гуманитарного образования, Управление гуманитарного образования. Создан и функционирует Российский гуманитарный научный фонд.

Гуманитаризация влияет на содержание и методы обучения и связана с гуманизацией, однако эти два понятия необходимо разграничивать. Если гуманизация воспитания и обучения является целью формирования личности, то гуманитаризация выступает в качестве средства достижения этого. Согласно терминологическому словарю-справочнику по психолого-педагогическим дисциплинам, гуманитаризация это – «система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и таким образом на формирование личностной зрелости обучающихся» [2; 16].

Гуманитаризация образования – следствие осознания и признания аксиоматичного тезиса о том, что «ядром личности является ее гуманитарная составляющая», а педагогический процесс представляет собой гуманитарный феномен [17].

Итак, понятие гуманизации и гуманитаризации тождественны друг другу в плане ориентированности на человека, на его высокое предназначение, на расширение его интеллектуального и когнитивного потенциала, на ответственность человека за результаты своей жизнедеятельности. Однако они имеют различный план назначения. Так, гуманизация образования не ограничивается формированием личностных и профессиональных компетенций, а предполагает воспитание «человека культуры», обращение к личности, реализующей себя в свободном обществе, построенном на приоритете гуманистических ценностей, национальной неповторимости в гармонии мировых культур. Гуманизация представляет собой альтернативу технократизму, бездуховности. Идеи гуманизации способствуют созданию в обществе условий для духовного, нравственного и культурного развития личности. А гуманитаризация, в свою очередь, является наиболее важным ресурсом для достижения этих целей.

Если гуманизация образования в широком смысле означает создание в обществе гуманной образовательной модели, соответствующей гуманистическим идеалам, то гуманитаризацию образования связывают с учебно-методическим содержанием преподавания в вузе, с дидактическим сопровождением образовательного процесса. При этом следует иметь в виду, что гуманитаризация не сводится исключительно к задаче расширения содержания гуманитарных дисциплин по сравнению с естественнонаучным блоком, но в принципе должна отвечать более высоким целям: приобщению будущих специалистов к гуманистическим ценностям в рамках учебного процесса, внеучебной и научно-исследовательской деятельности. Она направлена

«на преодоление одномерности личности, ее частичности (партикулярности)», задаваемой квалификационными требованиями к профессии [2; 18].

Заключение. Таким образом, характеризуя образовательное пространство современных учебных заведений, можно говорить об особом, гуманитарно-гуманистическом подходе в организации учебно-воспитательного процесса. Такой гуманитарно-гуманистический подход можно рассматривать как особую мировоззренческую и методологическую концепцию, которая предполагает создание психолого-педагогических условий, позволяющих посредством реализуемых учебных курсов раскрыть в обучающемся его гуманистический потенциал, рассчитать «точки роста» и задать траекторию установления и расширения социальных связей и отношений.

Подобный подход позволяет рассматривать гуманизацию и гуманитаризацию образования в сущностном единстве, и определить их место и функции в структуре духовного и нравственного воспитания человека. Этому способствует совокупность следующих факторов: формирование гуманитарного мышления предполагающего высокую эмоциональную вовлеченность личности, мышление образами и погружение в объект и предмет изучения; опора на целостное мировоззрение и ценностную картину мира; аксиологичность как основная характеристика предлагаемых к усвоению знаний; синтез различных уровней знания (повседневного, мифологического, религиозно-конфессионального, научного и др.); наличие эффективной системы социальных лифтов как инструмента, стимулирующего рост личностной и профессиональной конкурентоспособности; возможности для определения и корректирования индивидуальной образовательной и карьерной траекторий.

Выявленные в ходе исследования различные подходы к раскрытию сущности процессов гуманизации и гуманитаризации образования в определенной степени обусловлены сменой парадигм общественного сознания.

Проведенное исследование позволяет заключить, что гуманизация и гуманитаризация образования непосредственно коррелируют с наращиванием духовного потенциала личности обучаемого, который, в свою очередь, связан с достижением необходимого уровня общей культуры, освоением ее духовного компонента, с совокупностью жизненно значимых приобретений, достижений и перспектив, требующих проявления лучших человеческих качеств.

Гуманистический характер образования содержательно меняет требования к образовательному контенту, модифицирует природу образовательной среды учебного заведения, обеспечивая траекторию личностного и профессионального роста, а также возможности для педагогического и научного сотрудничества и сотворчества [19].

Взаимодействие гуманизации и гуманитаризации отражает единство и целостность теории и практики. Реализуя принципы гуманизации, гуманитаризация совершенствует, расширяет и обогащает ее, выдвигая перед

ней новые задачи и новые вызовы, на которые необходимо своевременно реагировать. Таким образом, гуманизация и гуманитаризация высшего образования образуют единую, целостную систему подготовки специалиста, преодолевающую отчуждение и оторванность образования от личности.

Процессы гуманизации и гуманитаризации следует рассматривать не в контексте приоритета гуманитарных наук над естественными и инженерными науками, а в категориях общего и единичного – как общую и продолжительную по времени тенденцию совершенствования современного высшего образования.

Гуманитарная парадигма как востребованная педагогическим сообществом модель образовательной деятельности, обеспечивающая повышение качества образования в современной высшей школе, ориентирует на оказание психолого-педагогической поддержки обучающимся, на их саморазвитие и самореализацию, на актуализацию духовно-нравственных установок, на обеспечение равновесных отношений между постоянно расширяющимся информационным потоком и структурированием образовательного процесса, на умение ранжировать и отбирать информационные ресурсы в условиях информационного прессинга с целью актуализации ценностной базы и расширения гуманитарных компетенций.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Валицкая А. П.** Модернизация российского образования: проблемы и перспективы // Россия: тенденции и перспективы развития: Ежегодник, Москва, 01–30 дек. 2016 г. / Отв. ред. В.И. Герасимов. – М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2017. ISBN: 978-5-248-00845-2 – С. 873–875.

2. **Пушкарёва М. П.** Гуманизация и гуманитаризация высшего образования // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. №4(20). С. 47–52. ISSN: 2542-0291.

3. **Козырев В. А.** Построение модели гуманитарной образовательной среды // Педагог: наука, технология, практика. 1999. № 7. С. 26–32. ISSN: 1990-3235 ISSN: 1990-3243.

4. **Хомутцов С. В.** Духовность и духовные традиции: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004.

5. **Философский словарь** // под ред. И. Т. Фролова – М.: Республика, 2001. – 719 с. ISBN 5–250–02742–3.

6. **Александрова Е. А., Асадуллин Р. М., Бережнова Е. В., Богуславский М. В., Боборышов С. В., Коршунова Н. Л.** Методология педагогики: монография / под общ. ред. В.Г. Рындак – М.: ИНФРА-М, 2018. – 296 с. ISBN 978-5-16-105710-0.

7. **Шиянов Е. Н.** Педагогика: общая теория образования: учебное пособие. – Ставрополь: СКСИ, 2007. – 634 с.

8. **Сманцер А. П.** Гуманистическая направленность образовательного процесса в вузе // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2006. № 11. С. 2–6. ISSN: 2070-1640.

9. **Sengupta E., Blessinger P., Makhanya M.** Humanizing Higher Education through Innovative Approaches for Teaching and Learning. – Bingley: Emerald Publishing Limited, 2021. – 176 p.

10. **Dengbo** On the main external relations of university teaching material management department: Higher Education Forum, 2016. – P. 34–35.

11. **Zhang G.** Construction of humanized management model of College Textbooks // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – Vol. 119: 3d International Conference on Economics, Social Science, Arts, Education and Management Engineering (ESSAEME 2017). – P. 593–597.

12. **Сираева М. Н.** Подходы и принципы гуманитаризации образовательной среды в региональном вузе // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 3. С. 193–198. ISSN: 1812-7320 – DOI 10.17513/snt.38555.

13. **Селиверстова Е. Н.** Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: учебное пособие – Владимир: Владимирский гос. гуманитарный ун-т, 2009. – 231 с. – ISBN 978-5-87846-679-0.

14. **Хомутцова Н. А.** Подготовка студентов к преподаванию физики в условиях гуманитаризации школьного естественнонаучного образования // Совершенствование профессионально-методической подготовки студентов естественнонаучных специальностей в педвузах: материалы XXXVIII науч.-практ. конф. – Барнаул, 2005. – С.109–112.

15. **Хомутцов С. В.** Проблема гуманитаризации и гуманизации в современном российском образовании // Философия образования. 2008. № 3(24). С. 74–81. ISSN: 1811-0916.

16. **Баринова Т. М., Гарипова И. О., Каранова В. В., Леонова Н. П., Шкатова Е. А.** Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам: словарь-справочник / рец. В.Т. Кудрявцева, Е.М. Гоголева. – Магадан: «Охотник, 2011. – 112 с. ISBN 978-5-905090-05-9.

17. **Сенько Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2015. – 252 с. – ISBN 978-5-9770-0872-3.

18. **Кравец А. С.** Гуманизация и гуманитаризация высшего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2000. № 1. С. 30–37. ISSN: 1609-0721.

19. **Добрускин М. Е.** Гуманизация как стратегия высшего образования // Философия и общество. 2005. № 3(40). С. 87–109. – ISSN: 1681-4339.

REFERENCES

1. **Valitskaya A. P.** Modernizatsiya rossiyskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy // Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya: Yezhegodnik, Moskva, 01–30 dek. 2016 g. / Otv. red. V. I. Gerasimov. – М.: Institut nauchnoy informatsii po obshchestvennym naukam RAN, 2017. ISBN: 978-5-248-00845-2 – P. 873–875.

2. **Pushkareva M. P.** Gumanizatsiya i gumanitarizatsiya vysshego obrazovaniya // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2013. №4 (20). P. 47–52. ISSN: 2542-0291.

3. **Kozyrev V. A.** Postroyeniye modeli gumanitarnoy obrazovatelnoy sredy // Pedagog: nauka, tekhnologiya, praktika. 1999. № 7. P. 26–32. ISSN: 1990-3235 eISSN: 1990-3243.

4. **Khomuttsov S. V.** Dukhovnost i dukhovnyye traditsii: monografiya. – Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2004.

5. *Filosofskiy slovar* // pod red. I. T. Frolova – М.: Respublika, 2001. – 719 p. ISBN 5–250–02742–3.

6. **Aleksandrova Ye. A., Asadullin R. M., Berezhnova Ye. V., Boguslavskiy M. V., Boboryshov S. V., Korshunova N. L.** Metodologiya pedagogiki: monografiya / pod obshch. red. V.G. Ryndak – М.: INFRA-M, 2018. – 296 p. ISBN 978-5-16-105710-0.

7. **Shiyanov Ye. N.** Pedagogika: obshchaya teoriya obrazovaniya: uchebnoye posobiye. – Stavropol: SKSI, 2007. – 634 p.

8. **Smantser A. P.** Gumanisticheskaya napravlenost obrazovatel'nogo protsessa v vuze // Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Ye. Pedagogicheskiye nauki. 2006. № 11. P. 2–6. ISSN: 2070-1640.

9. **Sengupta E., Blessinger P., Makhanya M.** Humanizing Higher Education through Innovative Approaches for Teaching and Learning. – Bingley: Emerald Publishing Limited, 2021. – 176 p.

10. **Dengbo** On the main external relations of university teaching material management department: Higher Education Forum, 2016. – P. 34–35.

11. **Zhang G.** Construction of humanized management model of College Textbooks // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – Vol. 119: 3d International Conference on Economics, Social Science, Arts, Education and Management Engineering (ESSAEME 2017). – P. 593–597.

12. **Sirayeva M. N.** Podkhody i printsipy gumanitarizatsii obrazovatel'noy sredy v regional'nom vuze // Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii. 2021. № 3. P. 193–198. ISSN: 1812-7320 – DOI 10.17513/snt.38555.

13. **Seliverstova Ye. N.** Sovremennaya didaktika: ot shkoly znaniya – k shkole sozidaniya: uchebnoye posobiye – Vladimir: Vladimirskiy gos. gumanitarnyy un-t, 2009. – 231 p. – ISBN 978-5-87846-679-0.

14. **Khomuttsova N. A.** Podgotovka studentov k prepodavaniyu fiziki v usloviyakh gumanitarizatsii shkol'nogo yestestvennonauchnogo obrazovaniya // Sovershenstvovaniye professionalno-metodicheskoy podgotovki studentov yestestvennonauchnykh spetsialnostey v pedvuzakh: materialy XXXVIII nauch.-prakt. konf. – Barnaul, 2005. – P.109–112.

15. **Khomuttsov S. V.** Problema gumanitarizatsii i gumanizatsii v sovremennom rossiyskom obrazovanii // Filosofiya obrazovaniya. 2008. № 3(24). P. 74–81. ISSN: 1811-0916.

16. **Barinova T. M., Garipova I. O., Karanova V. V., Leonova N. P., Shkatova Ye. A.** Terminologicheskiy slovar-spravochnik po psikhologo-pedagogicheskim distsiplinam: slovar-spravochnik / rets. V. T. Kudryavtseva, Ye. M. Gogoleva. – Magadan: «Okhotnik, 2011. – 112 p. ISBN 978-5-905090-05-9.

17. **Senko Yu. V.** Gumanitarnyye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya: uchebnoye posobiye. – М.: Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy universitet, 2015. – 252 p. – ISBN 978-5-9770-0872-3.

18. **Kravets A. S.** Gumanizatsiya i gumanitarizatsiya vysshego obrazovaniya // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2000. № 1. P. 30–37. ISSN: 1609-0721.

19. **Dobruskin M. Ye.** Gumanizatsiya kak strategiya vysshego obrazovaniya // Filosofiya i obshchestvo. 2005. № 3(40). P. 87–109. – ISSN: 1681-4339.

Статья поступила в редакцию 20.08.2022. Одобрена 05.09.2022. Принята 27.09.2022.

Received 20.08.2022. Approved 05.09.2022. Accepted 27.09.2022.

Теория и методика профессионального образования

Theory and methodology of
professional education

Научная статья

УДК 378:811 (045)

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.02

Э. Г. Крылов, Е. П. Пономаренко

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



КРЫЛОВ Эдуард Геннадьевич – доктор педагогических наук, доцент; Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова. Студенческая, 7, г. Ижевск, 426069, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5730-7786; ORCID: 0000-0002-1703-2119, 649526@mail.ru

KRYLOV Eduard G. – Kalashnikov Izhevsk State Technical University. 7, Studencheskaya, Izhevsk, 426069, Russia. ORCID: 0000-0002-1703-2119, 649526@mail.ru



ПОНОМАРЕНКО Екатерина Петровна – старший преподаватель; Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова. Студенческая, 7, г. Ижевск, 426069, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5846-5898; ORCID: 0000-0003-1992-3668, catpep@mail.ru

PONOMARENKO Ekaterina P. – Kalashnikov Izhevsk State Technical University. 7, Studencheskaya, Izhevsk, 426069, Russia. ORCID: 0000-0003-1992-3668, catpep@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблематике формирования у студентов технического вуза рефлексивного мышления и надпредметных когнитивных умений в целях подготовки их к эффективной профессиональной деятельности в современных условиях. Критическое мышление, готовность к творчеству, рефлексивные умения, способность к саморегуляции имеют не меньшую значимость, чем профессиональные знания, приобретаемые при изучении специальных дисциплин. Отмечается эволюция подходов к рефлексии и рефлексивным методикам в обучении. В силу реализации неразрывной связи мышления и речи, коммуникации и когнитивных процессов иноязычное обучение может внести существенный вклад в формирование интеллектуального аппарата личности обучающихся. В настоящей статье рассматривается методика, основанная на системном включении в учебный процесс по иностранному языку внеучебной интерактивной деятельности, поэтапно реализующей элементы рефлексивно-регулятивной направленности. Методика иллюстрируется примерами организации рефлексивного иноязычного учебного процесса. Обсуждаются результаты экспериментально-опытного обучения, полученные с помощью стандартизированных методик тестирования.

Ключевые слова: РЕФЛЕКСИЯ, НАДПРЕДМЕТНЫЕ КОГНИТИВНЫЕ УМЕНИЯ, ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ИНТЕРАКТИВНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, САМОРЕГУЛЯЦИЯ

Для цитирования: Крылов Э. Г., Пономаренко Е. П. Формирование рефлексивного мышления студентов в процессе интерактивного обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 3. С. 23–45. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.02

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.02

DEVELOPING REFLECTIVE THINKING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INTERACTIVE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses the problems of reflexive thinking formation and meta-subjective cognitive skills in order to prepare students of a technical university for effective professional activity. Critical thinking, creativity, reflexive skills, self-regulatory ability have no less importance than professional knowledge acquired in the field of special disciplines. The evolution of approaches to reflection and reflective methods in pedagogy is considered. Because of the inseparability of thinking and speech, communication and cognitive processes, foreign-language learning can make a significant contribution to the formation of the intellectual apparatus of student's personality. The article presents elements of the methodology, based on the systematic inclusion in the foreign language educational process of out-of-class interactive activities, step by step implementing reflective and regulatory components. The methodology is illustrated by examples of the organization of reflexive foreign-language learning process. The promising results of the pilot teaching/learning project were obtained with the use of standardized testing methodologies.

Keywords: REFLECTION, META-SUBJECTIVE COGNITIVE SKILLS, FOREIGN LANGUAGE LEARNING, INTERACTIVE LEARNING ACTIVITY, TECHNICAL UNIVERSITY, SELF-REGULATION

For citation: Krylov E. G., Ponomarenko E. P. Developing reflective thinking of students in the process of interactive learning a foreign language. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2022. Vol. 11. No 3. P. 23–45. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.02

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, 2022.

Введение. В настоящее время цели и задачи профессионального инженерного обучения, неразрывно связанного с формированием личности профессионала в той или иной области конкретно-практической деятельности, претерпевают существенную трансформацию. При сохранении базового предметного содержания, определенного профессиональными стандартами, все более важное значение приобретают надпредметные умения и навыки, владение которыми позволяет специалисту реализовать себя в осознанной творческой профессиональной деятельности, важными особенностями которой становятся значительная информационная насыщенность; динамизм, как в отношении тематического

содержания деятельности, так и приемов ее осуществления; автономность и самостоятельность; высокая степень ответственности за результаты труда. Отсюда вытекает важность формирования у будущих инженеров критического мышления, готовности к творчеству, рефлексивных умений и умений саморегуляции, являющихся элементами рефлексивной практики.

В силу специфики инженерной деятельности творческий подход к профессии необходимым образом должен опираться на умения критического мышления. Критическое мышление, важность которого многократно увеличивается в силу множественности источников информации, предполагает сформированность умений выявлять факты, поддающиеся проверке; отделять информацию, не относящуюся к делу; устанавливать достоверность источника информации; выявлять двусмысленность и неоднозначность утверждений или аргументов; устанавливать наличие неявных допущений; выявлять нарушения логики; оценивать силу аргументов и некоторые другие [1; 2; 3]. Взаимосвязь творческого и критического мышления отражает диалектику профессиональной деятельности: необходимость и возможность создания чего-то нового – и исследования существующего; выход за установленные пределы – и применение существующих обоснованных правил; расширение круга явлений – и сосредоточенность на чем-то конкретном. Развитие критического и творческого мышления обучающихся в вузе может быть опосредовано личностной рефлексией как базовым механизмом самоорганизации психики и деятельности человека. Так, в литературе можно встретить определение критического мышления, как рефлексии собственного мышления с целью его улучшения [4; 5; 6].

Рассматривая эволюцию подходов к рефлексии и рефлексивным технологиям в обучении и отмечая их возрастающую роль и значение, А. С. Шаров связывает онтологическое определение понятия рефлексии с эффективной саморегуляцией различных видов деятельности студента, направленной на приобретение опыта профессиональной деятельности [4].

Отмеченные тенденции начинают оказывать влияние на содержание учебного процесса, формы и методы его организации, как на уровне традиционных дисциплин профессиональной направленности, так и на уровне образовательных программ, в частности, появляются относительно новые дисциплины – *Социальное взаимодействие*, *Основы проектной деятельности* и другие. Предпринимаются попытки оформить методику обучения студентов рефлексивной деятельности, направленной на формирование у студентов представления о психологическом механизме рефлексии развитии мотивации к рефлексивной деятельности, включающей приемы информирования, стимулирования и инструктирования, и способы реализации их в учебном процессе [7; 8]. Свою важную роль в формировании надпредметных когнитивных умений может играть и дисциплина *Иностранный язык*. Изучение иностранного языка студентами в профессиональном контексте дает им возможность непосредственно приобщаться к мировым достижениям в области науки и техники, формирует своеобразную стереоскопичность видения профессии. Однако, при определенных условиях,

иноязычное обучение может внести существенный вклад в интеллектуальное развитие обучающихся в силу реализации неразрывной связи мышления и речи, коммуникации и когнитивных процессов. По замечанию А. Ф. Мамлеевой, «на занятиях по иностранному языку в многопрофильном вузе ведущим компонентом содержания обучения являются не основы наук, а способы деятельности» [9].

В исследовании Е. К. Вдовиной, Н. В. Поповой, М. С. Коган, И. А. Красновой в рамках предметно-языкового обучения обосновывается подход к развитию навыков критического мышления и активизации познавательной деятельности у студентов через постановку разноплановых вопросов по выявлению научную логику изучаемых явлений [10]. Авторы особо отмечают важность частотного взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем в процессе концептуализации нового предметного знания и отработки лексико-грамматического материала. С целью развития умений осмысления и понимания актуальной иноязычной научной информации может также использоваться методика, основанная на постановке исследовательских проблемных вопросов при чтении иноязычных научных статей [11].

Отмечая важность интеллектуальной насыщенности процесса чтения иноязычной научной и технической литературы, Т. С. Серова, вводит понятие речемыслительной деятельности думания [12]. Процесс думания, размышления рассматривается как основополагающая деятельность в овладении лексическими единицами и синтаксическими моделями для осуществления иноязычного чтения, письма и говорения; при этом смысл является ведущим началом и приобретает особую значимость [13].

Обучение иностранному языку для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes), как специфический подход к иноязычному обучению в вузе, способствует интеллектуальному развитию студентов и осмыслению себя в специальности за счет усиления профессиональной направленности языкового обучения, реализации личностно-деятельностного подхода, взаимосвязанного развития коммуникативного интереса и интереса к будущей специальности, отслеживания личностного роста с помощью специально разработанных опросников и тестирующих материалов [14; 15; 16; 17; 18; 19].

Значительным потенциалом для развития когнитивных надпредметных умений студентов обладает предметно-языковое обучение (CLIL), интегрирующее обучение иностранному языку и обучение профессиональному содержанию. В идеале методики CLIL, при всем их разнообразии, имманентно связаны с развитием критического мышления, творчества, рефлексивных умений в силу ведущей роли активной речемыслительной, интеллектуально насыщенной деятельности [20; 21; 22; 23; 24]. Практическое внедрение в отечественных и зарубежных вузах подхода CLIL протекает не вполне гладко [25; 26; 27; 28], однако его базовые принципы не подвергаются сомнению, что позволяет реализовывать их в виде методик, наиболее подходящих в той или иной образовательной системе [29; 30; 31; 32].

Таким образом, дисциплина иностранный язык в последние десятилетия фактически уже находится в сфере развития критического, творческого, рефлексивного мышления студентов. В настоящей статье предпринимается попытка анализа возможности формирования умений рефлексивного мышления в рамках традиционного учебного курса иностранного языка, усиленного объемным блоком внеаудиторной интерактивной работы, предполагающей поэтапное осуществление студентами самостоятельной деятельности, оказывающей влияние на формирование личностных качеств, важных для будущих инженеров.

Метод. Рассматривая категорию критического мышления, Д. М. Шакирова приводит систему из шестнадцати понятий, среди которых рефлексия имеет особое значение, поскольку осмысление человеком своих действий тесно связано с самостоятельностью мышления [33]. В трудах отечественных и зарубежных исследователей выявлено, что рефлексия является структурным компонентом деятельности. Согласно А. Н. Леонтьеву, рефлексия представляет установление соответствия между внешней (практической) деятельностью и внутренней (умственной) деятельностью [34]. Отражая осуществляемую деятельность во внутреннем плане через самоанализ и осмысление, субъект может ее совершенствовать. В зависимости от вида деятельности и направленности рефлексивных процессов и в контексте изучения иностранного языка, исследователи выделяют следующие виды рефлексии:

- личностную: самооценка своих мотивов изучения иностранного языка и понимание ценности выполнения учебного задания;
- интеллектуальную: осознание своих интеллектуальных ресурсов и когнитивных способностей обработки информации для осуществления предлагаемой деятельности на иностранном языке;
- языковую: анализ своих языковых возможностей и уровня практического владения иностранным языком на данном этапе;
- эмоциональную: внутреннее фиксирование эмоционального восприятия проблемной иноязычной ситуации;
- кооперативную: выход в позицию над своими внутренними состояниями, оценка их извне с точки зрения внешнего наблюдателя;
- коммуникативную: осознание восприятия себя другими людьми с целью координации своих действий с действиями партнеров по коммуникации [35; 36; 37; 38].

В отношении временной направленности традиционно различают ситуативную, ретроспективную и перспективную формы рефлексии [39].

В определениях понятия рефлексия, приведенных в педагогических словарях, имеется несколько планов, основной акцент делается на самонаблюдение, активное осмысление состояния и действий себя и других людей, особую организацию процессов понимания происходящего в широком системном контексте. Несмотря на имманентную связь между практической и умственной деятельностью при определении рефлексии по А. Н. Леонтьеву, направленность рефлексии на предмет деятельности и на саму деятельность часто рассматривается как нечто вторичное,

носящее факультативный характер. Однако, при обучении будущих инженеров, по нашему мнению, рефлексия и рефлексивные процессы должны преломляться через призму этой существенно практико-ориентированной деятельности. Отмечая значимость рефлексии в подготовке студентов к реальной профессиональной деятельности, Д. Шон, говорит о *рефлексии в действии* и *рефлексии над действием*, подчеркивая важность сформированности рефлексивных умений анализа ситуации, осмысления собственных действий и их последствий, действий других людей, реакции самого объекта, на который направлена деятельность – и все это в условиях ограниченного времени и возможных нестандартных ситуаций [40]. Самоанализ необходим, но эта форма психического поведения далека от «самокопания», которое может не иметь практического выхода.

Для формирования языковой личности способность к проблематизации, обращенность не только вовнутрь, но и вовне, на предмет деятельности, также имеет важное значение. Так, Г. И. Богин отмечает, что рефлексия представляет собой универсальный признак мыследействования, способность трансформироваться в другие конструкты, в том числе в понимание, проблематизацию, знания, оценку и чувства языковой личности [41].

А. С. Шаров предлагает преодолеть редукцию понятия рефлексии как анализа или самоанализа производимой деятельности, связав ее с психологическими понятиями регуляции и саморегуляции. Рефлексия рассматривается автором как базового механизма самоорганизации психики, а также саморегуляции всякой теоретической и практической деятельности человека [5]. Саморегуляция активности студентов в учебно-профессиональной деятельности, по мысли А. С. Шарова, включает в свою структуру ценностно-смысловое содержание, различные виды активности (когнитивной, аффективной и конативной) и собственно рефлексии, которая связывает и обеспечивает непрерывность процесса саморегуляции [6].

Развитие саморегуляции студентов в процессе учебной и квазипрофессиональной деятельности на иностранном языке происходит постепенно, проходя этапы знаковой, моделирующей и проектной деятельности [5]. В целом, рефлексивно-регулятивные механизмы в образовательном процессе обладают свойствами целостности, системности и сложности, поэтому формирование рефлексивных умений управления учением и критического мышления совместно с формированием иноязычных речевых умений и языковых знаний не может быть ограничено аудиторной деятельностью и должно предусматривать ее интеграцию с внеаудиторными формами и методами обучения. По мнению авторов, при проектировании внеаудиторной работы предпочтение следует отдавать интерактивной учебной деятельности. Такая деятельность, учитывающая профессиональные интересы и индивидуальные особенности обучающихся, благоприятно влияет на развитие рефлексивных механизмов саморегуляции процесса учения и будущей профессиональной деятельности, поскольку предусматривает диалог во взаимодействии, смену позиций, активные межсубъектные отношения [42].

Таблица 1

Рефлексия во внеаудиторной интерактивной деятельности

Table 1

Reflection in out-of-class interactive activities

Формы и методы интерактивной деятельности	Роль рефлексивного компонента	Ведущие рефлексивные процессы
Образовательный квест	Рефлексия как метод повышения познавательной активности, в процессе экспериментирования с творческими и нестандартными заданиями. Ситуативная и ретроспективная рефлексия способствует формированию навыков осознанной самостоятельной работы с языковым материалом и рефлексивных умений критического мышления.	Интеллектуальная, личностная, эмоциональная рефлексия.
Групповые дискуссии, дебаты, прения	Способствуют формированию устойчивости перцептивно-рефлексивных процессов в структуре коммуникативной компетентности личности. В ходе обсуждений протекает процесс удвоенного зеркального взаимного отображения студентами друг друга, воссоздающего их особенности. Итоговая рефлексия позволяет проанализировать результаты индивидуальной работы каждого студента и оценить эффективность кооперативной деятельности.	Кооперативная, личностная, коммуникативная, языковая, эмоциональная рефлексия.
Деловые и ролевые игры	Позволяет связывать познавательную деятельность с поведенческими действиями. Через рефлекссию происходит целостно-смысловое оформление схем саморегуляции профессиональной деятельности в процессе усвоения знаний и обобщенных схем учебно-профессиональной деятельности. Через рефлекссию участник игры осмысливает деятельность, существующую как в пространстве игры, так и в культуре, знакомясь с принятыми в обществе нормами.	Коммуникативная, личностная, интеллектуальная, рефлексия.
Решение кейсов	Характерна смена планов рефлексивных процессов. На ознакомительном этапе с условиями кейса рефлексия выполняет регулятивную роль, направленную на выполнение проблемного задания. Далее, на стадии поиска актуализируется направленность рефлексии в трех направлениях: творчество – при генерации новых идей и выработке творческих решений; активизация мыслительных операций при работе с информацией; самоидентификацию и идентификацию с разработчиком кейса и реальными или вымышленными героями. На финальной стадии, при рефлексии работы с кейсом, студенты описывают свой опыт, который позволяет выявить проблемные места в языковой подготовке и возникшие трудности, а также наметить возможные пути их преодоления. С помощью кейса запускаются процессы, способствующие управляемому развитию рефлексивных навыков.	Интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная рефлексия.
Метод проектов	Проектная деятельность способствует интенсификации рефлексии в мышлении (осмысление собственных действий), в деятельности (установка на сотрудничество и кооперацию), в коммуникации (обмен опытом, эмоциями, информацией) и в самосознании (самоопределении личных ориентиров). Проектная деятельность стимулирует процессы самоорганизации и самоуправления процессом учения и будущей профессиональной деятельности.	Личностная, интеллектуальная, кооперативная рефлексия.

При реализации различных форм и методов интерактивной учебной деятельности, отбор которых происходит при активном участии обучающихся и опирается на их потребности, рефлексия студентов происходит в сложной динамической взаимосвязи личностного, коммуникативного, интеллектуального, языкового, кооперативного, эмоционального процессов. В то же время, направленность субъекта на рефлексию как своего коммуникативного поведения при взаимодействии с другими, так и партнеров по общению, объективно способствует понижению и преодолению языкового барьера;

Очевидно, рефлексивный опыт, который обучающийся приобретает в процессе внеаудиторной деятельности, будет использоваться и закрепляться им и на аудиторных занятиях. Формы и методы интерактивной деятельности при иноязычном обучении в вузе хорошо известны. Отметим здесь только роль рефлексивного компонента и ведущие рефлексивные процессы (табл. 1).

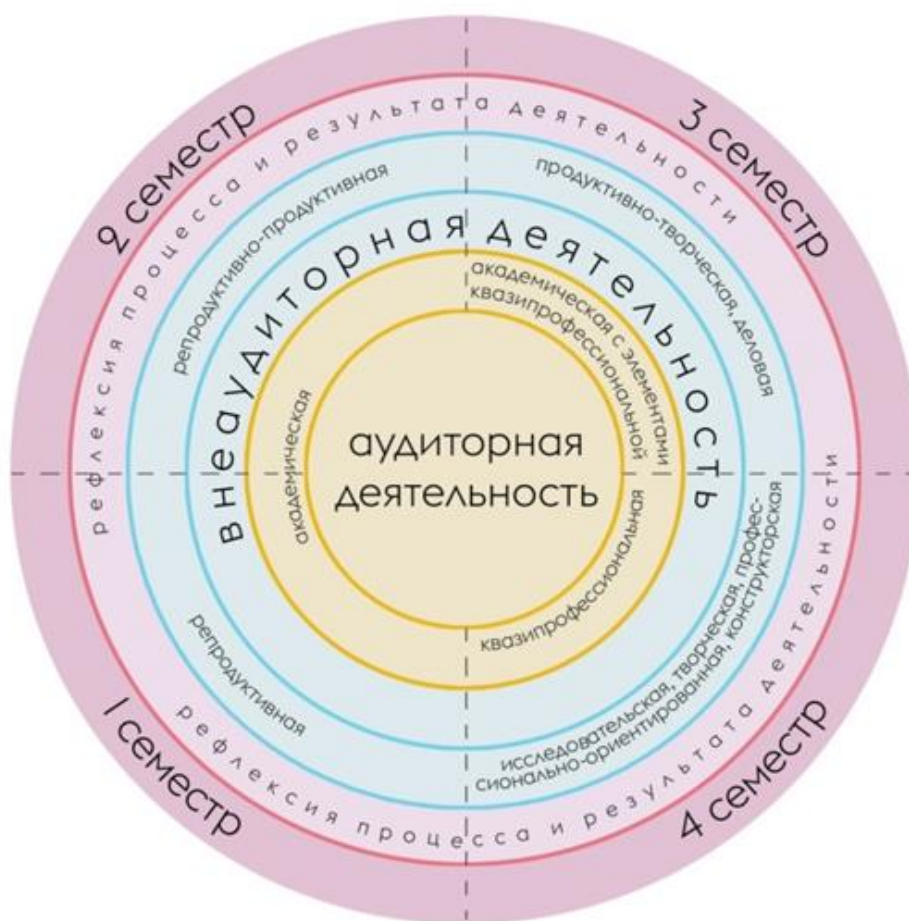


Рис. 1. Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности

Fig. 1. Integration of in-class and out-of-class activities

Взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной деятельности, опосредованная рефлексивными процессами, показана схематически на рис.1. Работа вне аудитории, охватывающая четыре учебных семестра, может быть построена по принципу преемственности и предполагает осуществление условно репродуктивных,

репродуктивно-продуктивных, продуктивно-творческих и квазипрофессиональных видов активностей. Так, репродуктивная деятельность, осуществляемая в первом семестре, направлена на регуляцию собственной активности в процессе знаковой деятельности распределения полученных знаний, а также совершенствования иноязычных навыков (фонетических, лексических и грамматических) и коммуникативных умений. При этом получают развитие навыки самостоятельной и командной работы, происходит освоение социальных норм и правил поведения в иноязычном социуме, формирование способности к самообразованию и автономии. Участие в активностях требует от студента самостоятельного планирования последовательности своих действий, координирования этих действий с действиями других участников, умственных усилий, размышлений, осуществления самоконтроля, что способствует формированию рефлексивно-регулятивных умений. В первом семестре могут быть проведены следующие виды деятельности: фонетический конкурс, конкурс коллажей, интерактивная деятельность культурологической и страноведческой направленности с привлечением иностранных гостей и языковой образовательный квест.

Во втором семестре происходит усиление коммуникативной направленности деятельности, совершенствуются навыки аудирования и говорения, коммуникативные умения, происходит активное развитие самостоятельности и кооперации. Среди рекомендуемых активностей: диспуты (коммуникативные бои), викторины, языковой лагерь.

К рекомендуемым продуктивно-творческим, деловым активностям третьего семестра, направленным на развитие у студентов навыков делового общения, относятся конкурс делового портфолио, бизнес-проект, деловое мероприятие с участием иностранных студентов, деловые и ролевые игры.

В последнем, четвертом семестре, когда проведена вся предварительная работа, на первый план выходят исследовательские, творческие, профессионально-ориентированные конструкторские проекты, способствующие развитию речевых умений, расширению профессионального лексического запаса, включая общетехническую терминологию, совершенствование умений объяснять, обосновывать и представлять свои решения на иностранном языке.

Для четвертого семестра ниже приводится пример взаимосвязанной организации аудиторной и внеаудиторной работы при изучении темы *Инженерные материалы* в рамках занятий по английскому языку со студентами бакалавриата направления 29.03.04 «Технология художественной обработки материалов». Аудиторная деятельность реализована в виде двух частей – инвариантной, соответствующей рабочей программе дисциплины Деловой иностранный язык и направленной на формирование всех видов речевой деятельности, а также вариативной части, в рамках которой происходит направленное развитие рефлексивно-регулятивных навыков, а студенты готовятся к осуществлению внеаудиторной интерактивной деятельности. В течение семестра изучаются несколько тем, релевантных будущей профессиональной деятельности, мы приведем пример только в отношении одной из этих тем.

ТЕМА: «Engineering materials»

Аудиторная работа:

Инвариантная часть.

Цель: формирование речевых навыков и коммуникативных умений по теме занятия. Учебный материал для данного занятия представлен в специально разработанном учебном пособии.

В рамках занятия предусмотрены:

1) *рецептивные виды речевой деятельности* (аудирование и чтение):

- ответ на предваряющий вопрос перед прочтением текста “METALS AND ALLOYS”;
- ответы на вопросы по основному содержанию текста “METALS AND ALLOYS”;
- заполнение пропусков в предложениях на базе текста “METALS AND ALLOYS”;
- заполнение пропусков в таблице с указанием свойств материалов, при использовании таблицы со свойствами металлов, термопластичных и терморезистивных пластмасс;
- подбор соответствий предметов и материалов, из которых они изготовлены;
- ответы на вопросы по основному содержанию видеофрагмента «ADVANCED ENGINEERING MATERIALS – METAL FOAMS BY NORTH CAROLINA STATE UNIVERSITY»;
- поиск значений слов «PLASTICITY», «ELASTICITY», «MALLEABILITY», «DUCTILITY» в онлайн словарях;

2) *продуктивные виды речевой деятельности* (говорение и письмо)

- укрупнение текста про пластмассы, при усложнении простых предложений дополнительной информацией о свойствах материалов и области применения;
- презентация о промышленных материалах, их свойствах и применении (может быть выполнена в качестве самостоятельной работы).

Вариативная часть.

Цель: формирование элементов рефлексивного мышления, готовности к творчеству, введение в инновационную деятельность на примере технологии обработки изделий из стекла.

- дискуссия на тему: «*Стекло – один из самых трансформирующихся материалов*»;
- обсуждение вопроса: «*Как свойства материалов влияют на качество изобретений*»;
- беседа на тему: «*Как высокотехнологичное стекло может помочь изменить мир*» на базе содержания видеофрагмента «TECHNOLOGIES OF THE 21ST CENTURY»;
- обсуждение вопросов: «*Можете ли вы представить себя разработчиком нового типа стекла? Как ваше изобретение повлияет на будущее стекольных технологий?*»
- рассуждение о том, что мотивировало исследователей на изобретение нового типа стекла на базе содержания прочитанного текста;
- обобщающая рефлексия при обсуждении цитаты: «*Необходимость – мать всех изобретений*».

Аудиторная деятельность является необходимым подготовительным этапом для осуществления внеаудиторной деятельности.

Внеаудиторная деятельность.

На этом этапе работы начинается анализ и выявление профессиональных областей в области технологии художественной обработки материалов, в которых есть возможности для инноваций. В арсенале преподавателя имеется целый ряд исследовательских, творческих, профессионально-ориентированных, конструкторских проектов и конкурсов, которые могут быть предложены студентам. В частности, в авторском учебно-методическом пособии “English for Innovative Engineering: Idea–Design–Project–Market”, описаны этапы работы по созданию, визуализации и представлению на иностранном языке таких студенческих инновационных проектов, как “Projects of the future”, “Technology and Design”, “Environmental communication for behavior change”. Наиболее характерные действия преподавателя и студентов на этапе подготовки и осуществления внеаудиторной интерактивной деятельности приведены в таблице 2.

Таблица 2

Действия преподавателя и студентов на этапе поиска инновационной идеи

Table 2

The actions of the teacher and students at the stage of searching for an innovative idea

Действия преподавателя	Действия студенческих тандемов
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Организует неформальные беседы. ✓ Консультирует студентов по возникающим проблемам и трудностям, как в отношении содержания, так и в отношении языка. ✓ На основании анализа результатов выполнения промежуточных этапов вносит предложения по совершенствованию проекта. ✓ Акцентирует внимание на положительных моментах студенческой работы, оказывает моральную поддержку студентам и стимулирует их к дальнейшим достижениям. ✓ Задает студентам вопросы, стимулирующие ретроспективную, ситуативную и перспективную рефлексию в отношении содержательных, регулятивных и оценочных аспектов, например: <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Что удалось сделать к настоящему моменту?</i> ➤ <i>Довольны ли Вы проделанной работой?</i> ➤ <i>Что не удалось сделать? Почему?</i> ➤ <i>Что и как именно можно улучшить по работе над проектом?</i> ➤ <i>Разумно ли используется время и ресурсы, отведенные на проект?</i> ➤ <i>Каким образом можно улучшить взаимоотношения в команде?</i> ➤ <i>Какие последующие действия должны быть сделаны, чтобы выйти на следующий этап проекта?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Выполняют первичный поиск, анализ и сбор информации, относящейся к <i>технологии художественной обработки материалов</i> (с использованием ресурсов Интернет) с целью определения областей, в которых есть возможности для инноваций. ✓ Организуют мозговой штурм, в ходе которого самостоятельно определяют наиболее интересную область для работы в рамках проекта. ✓ Самостоятельно определяют варианты темы работы. ✓ В ходе рефлексии промежуточных результатов работы определяют, насколько варианты темы соответствуют требованиям конкурса и их личностным и профессиональным интересам. ✓ Формулируют проблемы, возникшие в процессе размышления и ситуативного анализа на данном этапе выполнения проекта, необходимые для обсуждения с преподавателем.

Наибольшие возможности для развития коммуникации, рефлексии своих действий и действий другого, предоставляются, если проекты осуществляются небольшими коллективами студентов, студенческими тандемами. Пример осуществления проекта “Technology and Design” в среде Instagram подробнее описан группой авторов в сборнике материалов конференции Inted2020 14th international technology, education and development conference [43].

Результаты и обсуждение. Для того чтобы определить наличие и степень влияния внеаудиторной интерактивной деятельности, включающей рефлексивно-регулятивные элементы, на качества личности, включающие надпредметные когнитивные умения и навыки, было проведено экспериментально-опытное обучение. Были сформированы две экспериментальные (ЭГ) и две контрольные (КГ) группы на первом (по 17 человек в каждой) и втором (по 18 человек в каждой) курсах уровня обучения бакалавриат. Обучение в контрольных группах осуществлялось по стандартной программе по английскому языку для технических вузов, в экспериментальных группах в программу были включены элементы рефлексивного интерактивного обучения.

На начальном этапе, в ходе обучения и по его завершении в процессе анализа результатов тестирования, опросов и самооценки студентов, определялись показатели, относящиеся к степени владения иноязычными профессиональными компетенциями и выявлялась динамика личностных изменений.

С целью обеспечения достоверности и надежности результатов, полученных при субъективной оценке студентов изменения своих личностных качеств, были использованы следующие стандартизированные методики, известные в психологии.

Тест 1. Диагностика личностной креативности, позволяющая определить четыре особенности творческой личности: любознательность, воображение, сложность и склонность к риску (Е. Е. Туник).

Тест 2. Оценка способности к саморазвитию, самообразованию (В. И. Андреев).

Тест 3. Тест для диагностики коммуникативных и организаторских способностей (Б. А. Федоришин).

Тест 4. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова).

На Рисунке 2 показана корреляция оценки качеств личности, диагностируемых с помощью использованных методик, и самооценки качеств личности студентами.

Диагностика личностной креативности позволяет определить четыре особенности творческой личности студента: любознательность, воображение, сложность и склонность к риску. Полученные данные представлены на рисунках 3, 4, результаты, относящиеся к экспериментальным группам, обозначены ЭГ, к контрольным группам – КГ. Анализ средних показателей диагностируемых личностных характеристик респондентов показал, что они немного ниже нормативных данных для России. Это говорит о том, что у студентов недостаточно развиты творческие качества, поэтому они склонны к пассивной, а не активной, креативной и продуктивной программам поведения. Например, студентам сложно генерировать

оригинальные идеи, выдвигать креативные подходы и решения в нестандартных ситуациях и предлагать новые формы и методы действий.

Качества личности студентов, диагностируемые с помощью стандартизированных методик	Профессионально значимые качества личности, включенные в самооценку студентов
Личностная креативность (любопытность, воображение, сложность и склонность к риску) (Е. Е. Туник)	Креативность, творческие способности
Самообразование и саморазвитие (В. И. Андреев)	Способность выполнения работы в срок; способность эффективно управлять временем; способность ориентироваться на результат; способность принимать решения в нестандартных ситуациях; способность к анализу, синтезу и обобщению; способность работать в стрессовой ситуации
Коммуникативные способности (Б. А. Федоришин)	Отсутствие языкового барьера, презентационные навыки, навыки публичного выступления
Организаторские способности (Б. А. Федоришин)	Лидерские качества
Толерантность (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова)	Навыки командной работы

Рис. 2. Соотнесение диагностируемых и самостоятельно оцениваемых качеств личности
Fig. 2. Correlation of diagnosed personality traits and personality traits evaluated in self-assessment

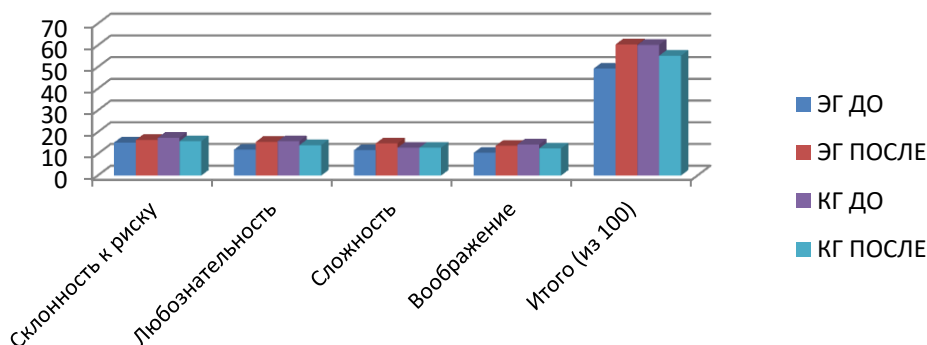


Рис. 3. Средние показатели особенностей творческой личности первокурсников
Fig. 3. Average characteristics of the creative personality of first-year students

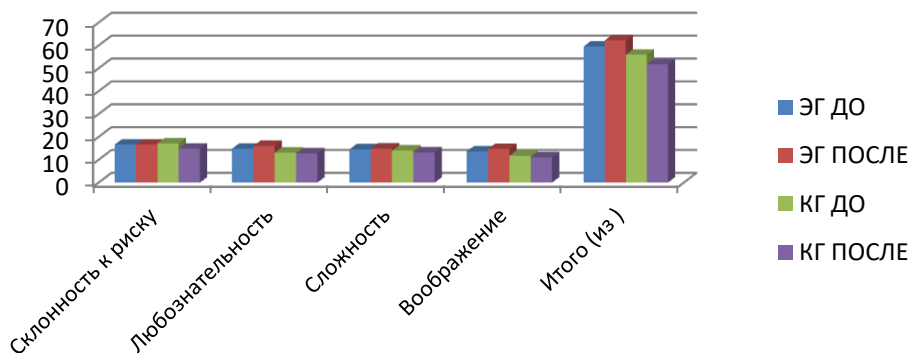


Рис. 4. Средние показатели особенностей творческой личности второкурсников
Fig. 4. Average characteristics of the creative personality of second-year students

В целом, сравнение полученных средних значений показателей особенностей творческой личности бакалавров говорит о положительной динамике в ЭГ и отрицательной в КГ. И на первом, и на втором курсе у студентов ЭГ показатель «Любознательность» превалирует над другими, что свидетельствует о возможности развития у них творческого мышления, интереса к приобретению новых знаний и активизации умственных способностей. Динамика показателя «Склонность к риску» у респондентов ЭГ самая низкая, что говорит о том, что студенты до сих пор боятся ошибок и неудач, предпочитают отмолчаться, вместо отстаивания своей точки зрения, для них имеет значение мнение окружающих.

Для оценки развития способности к саморазвитию и самообразованию был использован тест, разработанный В. И. Андреевым (таблицы 3, 4).

Таблица 3

Средние показатели уровня способностей к саморазвитию и самообразованию у первокурсников

Table 3

Average levels of abilities for self-development and self-education among first-year students

Уровень	1 курс					
	ЭГ			КГ		
Диагностика до и после проведения обучения	ДО	ПОСЛЕ	Динамика	ДО	ПОСЛЕ	Динамика
	%					
очень низкий	0	0	0	0	0	0
низкий	0	0	0	6	6	0
ниже среднего	12	6	-6	6	12	+6
чуть ниже среднего	24	0	-24	35	18	-17
средний	28	40	+12	35	35	0
чуть выше среднего	6	24	+18	18	23	+5
выше среднего	24	24	0	0	6	+6
высокий	6	6	0	0	0	0

Таблица 4

Средние показатели уровня способностей к саморазвитию и самообразованию у второкурсников

Table 4

Average levels of abilities for self-development and self-education among second-year students

Уровень	2 курс					
	ЭГ			КГ		
Диагностика до и после проведения обучения	ДО	ПОСЛЕ	Динамика	ДО	ПОСЛЕ	Динамика
	%					
очень низкий	0	0	0	11	0	-11
низкий	0	0	0	17	11	-6
ниже среднего	33	17	-16	11	11	0
чуть ниже среднего	28	11	-17	28	22	-6
средний	22	50	+28	11	33	+22
чуть выше среднего	17	22	+5	11	17	+6
выше среднего	0	0	0	11	6	-5
высокий	0	0	0	0	0	0

В ЭГ наблюдается положительная динамика развития способностей студентов к саморазвитию и самообразованию, прослеживается последовательный прогнозируемый переход с более низких уровней на более высокие уровни. В то же время в КГ зафиксированы случаи отката в сторону более низких уровней: выросло количество первокурсников с уровнем способностей к саморазвитию и самообразованию ниже среднего, а у второкурсников сократилось количество студентов с уровнем выше среднего.

Диагностика коммуникативных и организаторских способностей бакалавров проводилась по методике Б. А. Федоришина (таблицы 5, 6).

Таблица 5

Средние показатели уровня коммуникативных и организаторских способностей первокурсников

Table 5

Average level of communicative and managerial abilities among first-year students

Уровень	1 курс					
	ЭГ			КГ		
Диагностика до и после проведения обучения	ДО	ПОСЛЕ	Динамика	ДО	ПОСЛЕ	Динамика
	%					
УРОВЕНЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СКЛОННОСТЕЙ						
низкий	35	35	0	64	64	0
ниже среднего	17	6	-11	12	6	-6
средний	12	12	0	12	18	+6
выше среднего	12	12	0	6	6	0
высокий	24	35	+11	6	6	0
УРОВЕНЬ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ						
низкий	59	35	-24	58	41	-17
ниже среднего	12	12	0	18	29	+11
средний	5	24	+19	12	12	0
выше среднего	24	24	0	12	18	+6
высокий	0	5	+5	0	0	0

Результаты показывают, что в ЭГ произошел значительный рост уровня коммуникативных и организаторских способностей на обоих курсах, в то время, как в КГ положительная динамика зафиксирована только на первом курсе. Студенты ЭГ демонстрируют развитие стержневых качеств личности, необходимых для эффективного взаимодействия между людьми. Важно, что они готовы к общению и на иностранном языке. В ходе учебного процесса на занятиях можно было наблюдать, что студенты более открыты и готовы рисковать, не боятся ошибаться, а при выполнении самостоятельной работы большинство своевременно и качественно справляются с поставленными перед ними задачами, часто демонстрируя нестандартный подход в работе.

Опросник «Индекс толерантности» позволяет определить отношение к окружающему миру и другим людям, а также социальные установки в различных сферах взаимодействия. Так, в него включены утверждения,

выявляющие коммуникативные установки, а именно: уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству. Данные, полученные в ходе письменного опроса в ЭГ и КГ, сведены в таблицу 7.

Таблица 6

Средние показатели уровня коммуникативных и организаторских способностей второкурсников

Table 6

Average level of communicative and managerial abilities among second-year students

Уровень	2 курс					
	ЭГ			КГ		
Диагностика до и после проведения обучения	ДО	ПОСЛЕ	Динамика	ДО	ПОСЛЕ	Динамика
	%					
УРОВЕНЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ						
низкий	77	56	-21	56	50	-6
ниже среднего	17	22	+5	11	22	+11
средний	6	11	+5	11	6	-5
выше среднего	0	11	+11	16	16	0
высокий	0	0	0	6	6	0
УРОВЕНЬ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ						
низкий	66	55	-11	61	71	+10
ниже среднего	22	28	+6	33	11	-22
средний	6	6	0	0	6	+6
выше среднего	6	11	+5	0	6	+6
высокий	0	0	0	6	6	0

Таблица 7

Средние показатели общего уровня толерантности студентов

Table 7

Average tolerance of students

Курс	1 курс			2 курс		
	ДО	ПОСЛЕ	Динамика	ДО	ПОСЛЕ	Динамика
Индекс толерантности до и после проведения обучения						
ЭГ	83,2	84,8	+1,6	83,7	84,3	+0,6
КГ	87,9	89,2	+1,3	83,7	84	+0,3

Анализ средних показателей общего уровня толерантности респондентов показал положительную динамику в обеих исследуемых группах. Однако прирост показателя уровня в ЭГ составил 1,6% на первом курсе и 0,6% на втором курсе, в то время как в КГ – 1,3% и 0,3%, соответственно. Показатели в обеих группах попадают в диапазон «средний уровень», означая, что студенты в одних социальных ситуациях ведут себя толерантно, а в других могут проявлять интолерантность.

В целом, результаты тестирования по принятым методикам подтверждают результаты, полученные в ходе педагогического наблюдения, бесед со

студентами и анализа самооценки обучающихся, и позволяют сделать вывод о том, что системное включение в иноязычное обучение в техническом университете элементов рефлексивно-регулятивной деятельности, оказывает положительное влияние на качества личности, относящиеся к творческому, критическому мышлению, регуляции собственной деятельности как в учебном плане, так и в отношении приобретаемой специальности.

Заключение. Таким образом, в статье сделана попытка показать важность развития у студентов технического университета рефлексивного мышления и надпредметных когнитивных умений в целях подготовки их к осуществлению автономной эффективной профессиональной деятельности, а также продемонстрировать возможность реализации такого развития с использованием средств иностранного языка. При этом решающее значение приобретает формирование ценностно-смыслового отношения к иноязычной деятельности, развитие рефлексивных умений управления учением и критического мышления, осознанной самостоятельной работы с языковым материалом, стимулирование процесса развития рефлексивных механизмов саморегуляции процесса будущей профессиональной деятельности. Для достижения этого все виды учебной деятельности, как академической, так и ориентированной на профессию, должны включать компоненты рефлексивной направленности. В силу тесной связи рефлексии и регуляции субъектами собственной деятельности, необходимо также создавать условия для самостоятельной творческой работы. Именно поэтому важно интегрировать аудиторские занятия с внеаудиторной интерактивной деятельностью, при осуществлении которой могут быть созданы условия для формирования критического отношения обучающихся к получаемым языковым знаниям, стремления к саморазвитию и успешному овладению иноязычным общением, повышения интеллектуального и личностного потенциала, навыков рационального планирования самостоятельной работы. У студентов возникают ожидания по содержанию учебной деятельности и развивается готовность брать на себя ответственность за результаты своей работы, формируются рефлексивно-регулятивные умения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Baker M., Rudd R.** Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*. 2001. Vol. 51. No. 1. Pp. 173–188.
2. **Kastenberг W. E., Hauser-Kastenberг G., Norris D.** An Approach to Undergraduate Engineering Education for the 21st Century. Proceedings of 36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. 2006. San Diego, CA: Institute of Electrical and Electronics Engineers. Pp. 1497–1502.
3. **Rugarcia A., Felder R., Woods D. R., Stice J.E.** The future of engineering education: Part 1. A vision for a new century. *Chemical Engineering Education*. 2000. No. 34. Pp. 16–25.
4. **Шаров А. С.** Рефлексивно-регулятивный подход к компетентностному обучению студентов // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 123–130. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10235.

5. **Шаров А. С.** Процесс и структура учения студентов в высшей школе // Наука образования: сб. науч. ст. / отв. ред. Н. В. Чекалева. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2005. – ISBN: 5-8268-0900-0 – С. 82–96.

6. **Шаров А. С.** Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивные процессы и управление. 2005. Т.5. № 1. С. 71–92.

7. **Белобородова М. Е.** Обучение студентов рефлексии как инструменту контроля и оценки собственной учебной деятельности // Образование личности. 2019. № 2. С. 105–112. – ISSN: 2225-7330.

8. **Коберник Л. Н.** Технологии развития критического мышления при обучении русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5–4. С. 625–627.

9. **Мамлеева А. Ф.** Критическое мышление как фактор повышения конкурентоспособности специалиста на современном рынке труда // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т.9. №4. С.96–107. – DOI 10.18721/JHSS.9410.

10. **Вдовина Е. К., Попова Н. В., Коган М. С., Краснова И. А.** Развитие критического мышления путем постановки вопросов в предметно-языковом интегрированном обучении в вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 80–87. ISSN: 0130-6073.

11. **Крылов Э. Г.** Исследовательские проблемные вопросы как средство осмысления и понимания актуальной научной информации // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. 2014. № 4(64). С. 190–193. ISSN: 1813-7903.

12. **Серова Т. С., Коваленко М. П., Клепикова Ю. Б.** Речемыслительная деятельность думания при референтном и информативном чтении исходных текстов перевода и создании программы их смыслового содержания // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 129–139. – DOI 10.26170/ro20-04-16.

13. **Серова Т. С., Сабитова А. Р.** Технология овладения лексико-грамматическими средствами на основе речемыслительной деятельности думания и извлечения информации в информативном чтении // Язык и культура. 2020. № 49. С. 276–294. DOI 10.17223/19996195/49/18.

14. **Kovalyova Y. Y., Kerimkulov A. T., Polyakov O. G.** Developing engineering students' skills of data and information verbalization on the basis of graphs and charts in the eflclassroom. *Ponte*. 2016. Vol. 72. No 7. Pp. 23–31.

15. **Безукладников К. Э., Прохорова А. А.** Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 158–164. DOI 10.17223/15617793/466/19.

16. **Прохорова А. А., Безукладников К. Э.** Мультилингвальный инженер: миф или реальность? // Иностранные языки в школе. 2021. № 8. С. 11–19. ISSN: 0130-6073.

17. **Сергеева Н. Н., Сорокоумова С. Н.** Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы // Язык и культура. 2022. № 57. С. 223–239. – DOI 10.17223/19996195/57/11.

18. **Воронина Д. К., Шамов А. Н.** Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2. С. 5. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2-5.

19. **Бажутина М.М.** Мультимедийный тезаурус: опыт разработки и перспективы использования в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2021. Т.30. № 1. С. 73–86. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-1-73-86.

20. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** Content and Language Integrated Learning / Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 370 p.

21. **Danilov A. V., Zaripova R. R., Salekhova L. L., Anyameluhor N.** Developing computer literacy of bilingual students via CLIL methodology. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 8. Pp. 19–23.

22. **Zaripova R. R., Salekhova L. L., Grigorieva K. S., Azrou N.** Potential influence of bilingualism on the development of abstract thinking. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*. 2019. Vol. 16. No 11. – P. 4546–4549.

23. **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.

24. **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.

25. **Сысоев П. В.** Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371. – DOI 10.17223/19996195/48/22.

26. **Gierlinger E. M.** Teaching CLIL?: Yes, but with a pinch of SALT. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2017. No. 5(2). Pp. 188–215.

27. **Marsh D., Pérez Cañado M. L., Ráez-Padilla M.** CLIL in Action: Voices from the Classroom. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, 2015. 205 p.

28. **Pérez Cañado M. L.** From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 2016. No. 9(1). Pp. 9–31.

29. **Meyer O.** Introducing the CLIL pyramid: key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. In: Eisenmann, M., Summer, T. (eds.) *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2011. Pp. 295–313.

30. **Эдуард Крылов, Людмила Халяпина, Альфред Нордманн.** Преподавание английского как языка машиностроения // Технологии в инфосфере. 2021. № 2(4). С. 126–143. DOI 10.48417/technolang.2021.04.08.

31. **Крылов Э. Г.** Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе// Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 20–29. ISSN: 0130-6073.

32. **Халяпина Л. П., Яхьяева К. М.** Содержание и этапы реализации методической модели интегрированного обучения иностранному языку и профессиональным дисциплинам на основе цифровых технологий // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 56–63. – ISSN: 0130-6073.

33. **Шакирова Д. М.** Технология формирования критического мышления старшекласников и студентов // Педагогика. 2006. № 9. С. 72–78. – ISSN: 0869-561X.

34. **Леонтьев А. Н.** Деятельность, сознание, личность: учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.

35. **Степанов С. Ю., Семёнов И. Н.** Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40. ISSN: 0042-8841.

36. **Слободчиков В. И.** О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логики организации рефлексивных процессов: Тез. докл. и сообщ. к науч. метод. конф. 2–4 дек. 1986 г. Новосибирск: НГУ, 1986. С. 12–14.

37. **Коган И. М.** Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 138–145. ISSN: 0042-8841 <http://www.voppsy.ru/issues/1992/921/921138.htm>.

38. **Федоренко О А.** Формирование коммуникативной рефлексии на основе акмеологического подхода // Акмеология профессионального образования: сб. ст.14-й Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 14–15 марта 2018 г. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. – ISBN: 978-5-8295-0561-5 – С. 157–161.

39. **Карпов А. В.** Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с. – ISBN 5-9270-0052-5.

40. **Schön D. A.** The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. 145 p.

41. **Богин Г. И.** Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. Тверь: Психология и Бизнес, 2001. 731 с.

42. **Пономаренко Е. П.** Развитие языковой личности студентов технического университета в процессе рефлексивного обучения иностранному языку // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2021. № 53. С. 137–148. DOI 10.47388/2072-3490/lunn2021-53-1-137-148.

43. **Ponomarenko E. P., Krylov E. G., Somova K. D.** Instagram as a teaching interactive means for in-class and out-of-class activities. Inted2020 14th international technology, education and development conference: Conference proceedings. Valencia: IATED, 2020. Pp. 7749–7753. DOI 10.21125/inted.2020.2117.

REFERENCES

1. **Baker M., Rudd R.** Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*. 2001. Vol. 51. No. 1. Pp. 173–188.

2. **Kastenberг W. E., Hauser-Kastenberг G., Norris D.** An Approach to Undergraduate Engineering Education for the 21st Century. Proceedings of 36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. 2006. San Diego, CA: Institute of Electrical and Electronics Engineers. Pp. 1497–1502.

3. **Rugarcia A., Felder R., Woods D. R., Stice J.E.** The future of engineering education: Part 1. A vision for a new century. *Chemical Engineering Education*. 2000. No. 34. Pp. 16–25.

4. **Sharov A. S.** Refleksivno-regulyativnyy podkhod k kompetentnostnomu obucheniyu studentov // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. 2018. № 6. P. 123–130. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10235.

5. **Sharov A. S.** Protsess i struktura ucheniya studentov v vysshey shkole // Nauka obrazovaniya: sb. nauch. st. / otv. red. N. V. Chekaleva. – Omsk: Omskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2005. – ISBN: 5-8268-0900-0 – P. 82–96.

6. **Sharov A. S.** Ontologiya refleksii: priroda, funktsii i mekhanizmy // Refleksivnyye protsessy i upravleniye. 2005. T.5. № 1. P. 71–92.

7. **Beloborodova M. Ye.** Obucheniye studentov refleksii kak instrumentu kontrolya i otsenki sobstvennoy uchebnoy deyatel'nosti // *Obrazovaniye lichnosti*. 2019. № 2. P. 105–112. – ISSN: 2225-7330.

8. **Kobernik L. N.** Tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoy podgotovki // *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*. 2015. № 5–4. P. 625–627.

9. **Mamleyeva A. F.** Kriticheskoye myshleniye kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti spetsialista na sovremennom rynke truda // *Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki*. 2018. T.9. № 4. P. 96–107. – DOI 10.18721/JHSS.9410.

10. **Vdovina Ye. K., Popova N. V., Kogan M. S., Krasnova I. A.** Razvitiye kriticheskogo myshleniya putem postanovki voprosov v predmetno-yazykovom integrirovannom obuchenii v vuze // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2021. № 5. P. 80–87. ISSN: 0130-6073.

11. **Krylov E. G.** Research Problem Questions as a Method of Understanding the Actual Scientific Information / *Vestnik IzhGTU imeni M.T. Kalashnikova*, 2014. № 4(64). Pp.190–193. ISSN: 1813-7903.

12. **Serova T. S., Kovalenko M. P., Klepikova Yu. B.** Rechemyslitel'naya deyatel'nost dumaniya pri referentnom i informativnom chtenii iskhodnykh tekstov perevoda i sozdaniy programmy ikh smyslovogo sodержaniya // *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 2020. № 4. P. 129–139. – DOI 10.26170/po20-04-16.

13. **Serova T. S., Sabitova A. R.** Tekhnologiya ovladeniya leksiko-grammaticheskimi sredstvami na osnove rechemyslitel'noy deyatel'nosti dumaniya i izvlecheniya informatsii v informativnom chtenii // *Yazyk i kultura*. 2020. № 49. P. 276–294. DOI 10.17223/19996195/49/18.

14. **Kovalyova Y. Y., Kerimkulov A. T., Polyakov O. G.** Developing engineering students' skills of data and information verbalization on the basis of graphs and charts in the eflclassroom. *Ponte*. 2016. Vol. 72. No 7. Pp. 23–31.

15. **Bezukladnikov K. E., Prokhorova A. A.** Metodicheskaya sistema multilingvalnogo obucheniya budushchikh inzhenerov: empiricheskoye issledovaniye // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021. № 466. P. 158–164. DOI 10.17223/15617793/466/19.

16. **Prokhorova A. A., Bezukladnikov K. E.** Multilingvalnyy inzhener: mif ili realnost? // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2021. № 8. P. 11–19. ISSN: 0130-6073.

17. **Sergeyeva N. N., Sorokoumova S. N.** Model of teaching strategies of working with vocabulary to non-linguistic students in the professionally-oriented context. *Language and Culture*. 2022;57: 223-239. doi: 10.17223/19996195/57/11.

18. **Voronina D. K., Shamov A. N.** Professional specialization in higher language education of non-linguistic students: approaches, procedures, techniques and methods. *Vestnik of Minin University*. 2022. Vol. 10, no. 2. P. 5. DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2-5.

19. **Bazhutina M. M.** Multimediynnyy tezaurus: opyt razrabotki i perspektivy ispolzovaniya v inzhenernom obrazovanii // *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2021. T.30. № 1. P. 73–86. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-1-73-86.

20. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** Content and Language Integrated Learning / Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 370 p.

21. **Danilov A. V., Zaripova R. R., Salekhova L. L., Anyameluhor N.** Developing computer literacy of bilingual students via CLIL methodology. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 8. Pp. 19–23.

22. **Zaripova R. R., Salekhova L. L., Grigorieva K. S., Azrou N.** Potential influence of bilingualism on the development of abstract thinking. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*. 2019. Vol. 16. No 11. – P. 4546–4549.

23. **Almazova N. I., Baranova T. A., Khalyapina L. P. (2017).** Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of a foreign language and professional courses in foreign and Russian language didactics]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 116–134.

24. **Khalyapina L. P.** Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL) // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2017. T. 6. № 20. P. 46–52. ISSN: 2227-8591.

25. **Sysoyev P. V.** Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>. (In Russian).

26. **Gierlinger E. M.** Teaching CLIL?: Yes, but with a pinch of SALT. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2017. No. 5(2). Pp. 188–215.

27. **Marsh D., Pérez Cañado M. L., Ráez-Padilla M.** CLIL in Action: Voices from the Classroom. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, 2015. 205 p.

28. **Pérez Cañado M. L.** From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 2016. No. 9(1). Pp. 9–31.

29. **Meyer O.** Introducing the CLIL pyramid: key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. In: Eisenmann, M., Summer, T. (eds.) *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2011. Pp. 295–313.

30. **Krylov E., Khalyapina L., Nordmann A.** Teaching English as a Language for Mechanical Engineering // *Technology and Language*. 2021. № 2(4). P. 126–143. <https://doi.org/10.48417/technolang.2021.04.08>.

31. **Krylov E. G.** Rechemyslitel'naya kontekstno obuslovlennaya deyatelnost kak osnova predmetno-yazykovogo obucheniya v neyazykovom vuze// *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2021. № 5. P. 20–29. ISSN: 0130-6073.

32. **Khalyapina L. P., Yakhyayeva K. M.** Soderzhaniye i etapy realizatsii metodicheskoy modeli integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i professionalnym distsiplinam na osnove tsifrovyykh tekhnologiy // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2021. № 5. P. 56–63. – ISSN: 0130-6073.

33. **Shakirova D. M.** Tekhnologiya formirovaniya kriticheskogo myshleniya starsheklassnikov i studentov // *Pedagogika*. 2006. № 9. P. 72–78. – ISSN: 0869-561X.

34. **Leontyev A. N.** Deyatel'nost, soznaniye, lichnost: uchebnoye posobiye / A. N. Leontyev. – Moskva: Politizdat, 1975. – 304 p.

35. **Stepanov S. Yu., Semenov I. N.** Psikhologiya refleksii: problemy i issledovaniya // *Voprosy psikhologii*. 1985. № 3. P. 31–40. ISSN: 0042-8841.

36. **Slobodchikov V. I. (1986).** O vozmozhnykh urovnyakh analiza problemy refleksii (Possible Levels of Analysis of the Problem of Reflection). *Problemy logiki organizatsii refleksivnykh protsessov: Tez. dokl. i soobshch. k nauch. met. konf. 2–4 dekabrya 1986 g.*

(Problems of the Logic of the Organization of Reflexive Processes: Proceedings of the Scientific and Methodical Conference, 1986, December 2–4). Novosibirsk: NGU, 12–14. (In Russian).

37. **Kogan I. M.** Tvorcheskiy poisk: energo-motivatsionnyy aspekt // Voprosy psikhologii. 1992. № 1. P. 138–145. ISSN: 0042-8841 <http://www.voppsy.ru/issues/1992//921138.htm>.

38. **Fedorenko O A.** Formirovaniye kommunikativnoy refleksii na osnove akmeologicheskogo podkhoda// Akmeologiya professionalnogo obrazovaniya: sb. st.14-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Yekaterinburg, 14–15 marta 2018 g. – Yekaterinburg: Rossiyskiy gosudarstvennyy professionalno-pedagogicheskiy universitet, 2018. – ISBN: 978-5-8295-0561-5 – P. 157–161.

39. **Karpov A. V.** Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatelnosti: monografiya – M.: Institut psikhologii RAN, 2004. – 424 p. – ISBN 5-9270-0052-5.

40. **Schön D. A.** The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. 145 p.

41. **Bogin G. I.** Obreteniye sposobnosti ponimat: Vvedeniye v filologicheskuyu germeneytiku. Tver: Psikhologiya i Biznes, 2001. 731 p.

42. **Ponomarenko Ye. P.** Razvitiye yazykovoy lichnosti studentov tekhnicheskogo universiteta v protsesse refleksivnogo obucheniya inostrannomu yazyku // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. 2021. № 53. P. 137–148. DOI 10.47388/2072-3490/lunn2021-53-1-137-148.

43. **Ponomarenko E. P., Krylov E. G., Somova K. D.** Instagram as a teaching interactive means for in-class and out-of-class activities. Inted2020 14th international technology, education and development conference: Conference proceedings. Valencia: IATED, 2020. Pp. 7749–7753. DOI 10.21125/inted.2020.2117.

Статья поступила в редакцию 17.08.2022. Одобрена 13.09.2022. Принята 27.09.2022.

Received 17.08.2022. Approved 13.09.2022.. Accepted 27.09.2022.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2022.

Научная статья
УДК 37.01
DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.03

Е. М. Зорина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОПОР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ



Зорина Елена Михайловна – кандидат педагогических наук, преподаватель; Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет (2019–2022). 2-я Красноармейская, 4, Санкт-Петербург, 190005, Россия. SPIN-код РИНЦ: 4665-7950; ORCID: 0000-0002-9589-3678, zorinaem@bk.ru
Zorina Elena M. – Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering, 2-nd Krasnoarmeiskaya St. 4, 190005 Saint Petersburg, Russia. ORCID: 0000-0002-9589-3678, zorinaem@bk.ru

Аннотация. В данной статье автор продолжает и раскрывает с новой точки зрения исследования актуальную проблематику, ранее начатую в ее диссертационном исследовании. Статья посвящена анализу и оценке эффективности использования педагогических опор, в том числе цифровых, для развития гибких навыков студентов вуза. Образовательный процесс с применением таких инструментов может быть достаточно индивидуализированным и адаптированным к большинству современных вызовов, например, условиям пандемии или повсеместной цифровизации. Актуальность исследования связана с введением Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, в котором указан определенный набор компетенций, который частично совпадает с гибкими навыками. Представлено несколько вариантов классификаций гибких навыков и их соотношения с компетенциями, принятыми в Федеральном государственном образовательном стандарте. Проведен сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований, связанных с развитием навыков и компетенций у студентов высшей школы. Подробно описана интеграция определенных педагогических опор и гибких навыков, в первую очередь – критического и творческого мышления. Новизна исследования связана с использованием авторской монографии «Магия методики. Преподавание с помощью Таблицы педагогических опор», в которой подробно рассмотрены и классифицированы 164 педагогические опоры, а также указаны возможные варианты их использования, в том числе и с применением информационно-коммуникационных технологий. Рассмотрены сходства и различия между цифровыми педагогическими опорами и электронными образовательными ресурсами. Доказано, что не всякая даже учебная информация может быть опорой. Представлены пути дальнейших исследований в области применения педагогических опор в образовательном процессе вуза для развития и формирования определенных навыков студентов, то есть для их профессионально-личностного развития.

Ключевые слова: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПОРЫ, ЦИФРОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПОРЫ, ГИБКИЕ НАВЫКИ, БАЗОВЫЕ НАВЫКИ, КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

Для цитирования: Зорина Е.М. Использование педагогических опор для развития гибких навыков студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 3. С. 46–64. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.03

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.03

THE USE OF PEDAGOGICAL CUES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOFT SKILLS

Abstract. In this article, the author continues and reveals from a new point of view the study of topical issues, previously begun in her dissertation research. The article is devoted to the analysis and evaluation of the effectiveness of the use of pedagogical cues, digital among them, for the development of soft skills of university students. The educational process using such tools can be quite individualized and adapted to most modern challenges, for example, the conditions of a pandemic or widespread digitalization. The relevance of the study is associated with the introduction of the Federal State Educational Standard for Higher Education, which specifies a definite set of competencies, which partially coincides with soft skills. Several variants of the soft skills classifications and their correlation with the competencies adopted in the educational standard are presented. A comparative analysis of domestic and foreign studies related to the development of skills and competencies among students of higher education was carried out. The integration of certain pedagogical supports and soft skills, primarily those of critical and creative thinking, is described in detail. The novelty of the study is associated with the use of the author's monograph "Magic of Methodology. Teaching with the help of the Table of Pedagogical cues", which examines and classifies 164 pedagogical cues in detail, as well as indicates possible options for their use, including the use of information and communication technologies. The similarities and differences between digital pedagogical supports and electronic educational resources are considered. It has been proved that not all educational information can be a cue. The ways of further research in the field of pedagogical cues application in the educational process of the university for the development and formation of certain students' skills for their professional and personal development, are presented.

Keywords: PEDAGOGICAL CUES, DIGITAL PEDAGOGICAL CUES, SOFT SKILLS, GENERIC SKILLS, CRITICAL THINKING

For citation: Zorina E. M. The use of pedagogical cues for the development of students' soft skills. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2022. Vol. 11. No 3. P. 46–64. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.03

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, 2022.

Введение. Современное образовательное пространство высшей школы развивается с учетом необходимости обучения не только высококвалифицированных, но и востребованных специалистов, обладающих

набором определенных умений, навыков и компетенций. В 2016 году Клаус Шваб объявил, что началась Четвертая технологическая революция, и перечислил 10 самых необходимых навыков (skills), которыми должен владеть каждый профессионал к 2020 году:

1. «Complex Problem Solving – комплексное решение проблем;
2. Critical Thinking – критическое мышление;
3. Creativity – креативность, творческое мышление;
4. People Management – управление персоналом;
5. Coordinating with Others – взаимодействие с другими людьми, работа в команде;
6. Emotional Intelligence – эмоциональный интеллект;
7. Judgment and Decision Making – формирование суждений и принятие решений;
8. Service Orientation – клиентоориентированность;
9. Negotiation – умение вести переговоры;
10. Cognitive Flexibility – гибкость мышления» [1].

Однако уже в 2020 году список 10 навыков, которыми должен владеть востребованный специалист к 2025 году, существенно изменился:

1. «Analytical thinking and innovation – аналитическое мышление и инновации;
2. Active learning and learning strategies – активное обучение и стратегии обучения;
3. Complex problem-solving – комплексное решение проблем;
4. Critical thinking and analysis – критическое мышление и анализ;
5. Resilience, stress tolerance, and flexibility – жизнеспособность, стрессоустойчивость и гибкость;
6. Creativity, originality, and initiative – креативность, оригинальность и инициативность;
7. Leadership and social influence – лидерство и социальное влияние;
8. Reasoning, problem-solving, and ideation – рассуждение, решение проблем и воображение;
9. Emotional intelligence – эмоциональный интеллект;
10. Technology design and programming – технологии проектирования и программирования» [2].

Нетрудно заметить, что остались 4 ключевых навыка – решение проблемных задач, критическое мышление, креативность и эмоциональный интеллект. Однако сейчас принято разделять навыки на гибкие (Soft skills) и «твердые» (Hard Skills). По нашему мнению, Soft skills – это «мягкие», или гибкие навыки, то есть надпрофессиональные компетенции, которые можно назвать личностными, потому что они напрямую связаны с развитием человека как личности и его взаимодействием с окружающим миром. К ним относятся креативность, саморефлексия и самоанализ, работа в команде и управление проектами,

наставничество и обучение других людей, мотивация и работа в режиме неопределенности, коммуникабельность, эмпатия, эмоциональный интеллект, обучаемость, обученность и управление инфопотоками, критическое мышление, экологическое мышление [3: 59].

С другой стороны, *Hard skills* – это «жесткие», или «твердые» профессиональные навыки, необходимые для выполнения рабочих задач. Для каждой специальности существует свой перечень «твердых» навыков, однако некоторые из них подходят любой специальности, что доказывает правильность приведенного выше списка, включающего вербальность, алгоритмическое мышление, программирование, адекватное взаимодействие с механизмами и гаджетами, владение мультимедийными или специализированными программами, умение читать и писать инструкции или алгоритмы, решение комплексных задач, умение провести эксперимент, числовую способность, дебаггинг (поиск ошибок), моторную координацию [3: 59].

Считается, что в любой профессиональной сфере «твердые» навыки составляют только 15% успеха, а гибкие – 85% [4]. Однако Л. Ю. Монахова и Е. А. Рябоконтъ объединяют их в термин «профессионально важные качества» [5], а О. А. Подольский и В. А. Погожина разделяют на личностные характеристики (умение работать в команде и сотрудничать, мораль и социальная ответственность, лидерство) и познавательные компетенции (умение решать проблемы, возникающие на рабочем месте; умение рассматривать несколько альтернатив при принятии решений; умение определять текущие и перспективные потребности в процессе работы; умение оценивать эффективность результата рабочего процесса; умение прогнозировать события; умение организовать работу) [6]. Однако указанные навыки и компетенции все же принято называть гибкими навыками, потому что им можно обучать и их можно развивать посредством целенаправленного обучения. Они связаны с личностью, а не с конкретной задачей и поэтому актуальны в любом контексте [7].

Актуальность исследования связана с тем, что развитие компетенций предусмотрено в ФГОС не только для студентов бакалавриата и специалитета, но и для обучающихся по программам магистратуры¹ и аспирантуры². Их можно также рассматривать как гибкие навыки, например:

• *Системное и критическое мышление* – УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий [8] (Магистратура), УК-1. Способен к критическому анализу и оценке современных научных достижений,

¹ Приказ Минобрнауки России от 31.05.2017 № 482 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 08.04.01 Строительство»

² Приказ Минобрнауки России от 30.07.2014 № 892 (ред. от 30.04.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 27.06.01 Управление в технических системах (уровень подготовки кадров высшей квалификации)»

генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях [9] (Аспирантура);

• *Командная работа и лидерство* – УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели [10] (М), УК-3. Готов участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач [11] (А);

• *Самоорганизация и саморазвитие* (в том числе здоровьесбережение) – УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки [10] (М), УК-6. Способен планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития [11] (А).

Целью исследования является оценка возможностей профессионально-личностного развития студента вуза за счет развития гибких навыков с помощью педагогических опор, обеспечивающих комплексное воздействие на обучение.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ навыков и педагогических опор.

Результаты и дискуссия. Остановимся подробнее на взаимодействии педагогических опор с гибкими навыками, необходимыми специалисту XXI века. Педагогическая опора – «это адаптированный для образовательных целей универсальный педагогический инструмент организации образовательного процесса в вузе в условиях цифровизации для выделения ведущих понятий, логических рассуждений, систематизации потоков научной и учебной информации и подготовки обучающихся к самооценке и самоконтролю знаний, реализующий образовательно-развивающую функцию по формированию метапредметной компетенции» [3: 79].

Педагогические опоры в вузе, «как информационные ориентиры в цифровом обществе, служат для наглядности, генерализации и трансформации знаний, являясь ключом к системному мировосприятию (информационно-культурная функция); позволяют структурировать знания, создавать ассоциации для запоминания и воспроизведения учебного материала, мотивировать образовательную деятельность студентов, способствовать развитию и воспитанию личности (общепедагогическая функция); направлены на актуализацию существенных признаков изучаемых понятий, служат технологическим инструментом систематизации знаний, цифрового и информационного сопровождения и поддержки усвоения и применения знаний, а также развития критического, творческого и алгоритмического мышления (предметно-развивающая функция)» [3: 80].

Для большинства современных концепций обучения в условиях повсеместной цифровизации используются «цифровые педагогические опоры», которые можно рассматривать с разных сторон. С одной стороны, цифровые

педагогические опоры (ЦПО) – это «педагогические опоры, созданные или используемые с применением средств ИКТ» [12]. Они особенно актуальны и востребованы в рамках дистанционного или цифрового обучения, например, в условиях пандемии, когда известные методические приемы поддержки студентов переносятся в виртуальное пространство, чтобы использовать в режиме онлайн.

С другой стороны, цифровую педагогическую опору можно рассматривать и как самостоятельный электронный образовательный ресурс (ЭОР – это «образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о нем» [13]), и как неэлектронный ресурс, подготовленный и используемый с помощью цифровых средств. Ярким примером такой цифровой педагогической опоры служит QR-код, когда для кодирования информации и создания электронного ресурса используется специальный сайт или приложение. Однако если его распечатать, то он уже перестает быть цифровым объектом, превращаясь в визуальный, и для того, чтобы его декодировать, необходимо снова использовать средства ИКТ. Именно поэтому мы считаем, что ЦПО и ЭОР не являются полными синонимами.

Большинство педагогических опор можно преобразовать в цифровые с помощью различных программ и приложений. Однако существуют опоры, которые по своей сути не требуют цифровизации: учебные стихи (синквейн, лимерик и т.п.), пантомима. Несмотря на то, что их можно написать в виде QR-кода или вывести на онлайн-доску, они не приобретают необходимую цифровую наполняемость. Например, тест в виде нескольких таких кодов будет цифровой педагогической опорой, а просто вопрос – только цифровым контентом.

Исследователь технологии развития критического мышления И. В. Муштавинская предлагает классифицировать педагогические опоры в зависимости от того, для формирования каких универсальных учебных действий (УУД) они используются (Таблица 1) [14: 27].

Однако нами было установлено, что существует взаимосвязь между ведущим каналом восприятия информации студента и подбором педагогических опор для решения учебной задачи с целью совершенствования образовательного процесса в вузе, то есть его индивидуализации и адаптивности. Обычно выделяют три канала – визуалы (зрительный канал), аудиалы (слуховой канал) и кинестетики (тактильный канал). Однако в условиях повсеместной цифровизации и необходимости обучать новое поколение студентов (поколение Z) появился еще один тип восприятия, который по своей сути отличается от трех предыдущих – дигитал. На основании проведенных в течение 3 лет наблюдений и экспериментов среди более чем 500 студентов, мы пришли к выводу, что дигиталами необходимо считать тех, кто набирает по тесту С. Ефремцева [15] одинаковые или очень близкие по значению данные по всем трем каналам восприятия информации.

Для таких обучающихся целесообразно использовать именно цифровые педагогические опоры. Если возможностей для индивидуализации нет, то необходимо применять смешанные опоры, подходящие студенту с любой перцептивной модальностью.

Таблица 1

Универсальные учебные действия (УУД) и педагогические опоры

Table 1

Universal learning activities and pedagogical cues

УУД	Педагогические опоры
Умение систематизировать и анализировать информацию на всех стадиях ее усвоения	Кластеры; таблица «Инсерт»; прием «общее-уникальное»; таблицы: концептуальная, сводная, «плюс-минус-интересно» или «плюс-минус-вопрос»; стратегия «Фишбоун»; «Бортовой журнал».
Умение осознанного, «вдумчивого» чтения	«Инсерт»; дневники: двухчастный и трехчастный; чтение с остановками; стратегия «Идеал»; стратегии работы с вопросами: «Ромашка Блума», таблица «толстых» и «тонких» вопросов; таблицы: «плюс-минус-интересно» или «плюс-минус-вопрос», «сравнение источников».
Умение формулировать и решать проблемы	«Фишбоун»; «Идеал».
Умение работать с понятиями	прием «Выглядит, как... Звучит, как...»; синквейн; «Концептуальное колесо»; денотатный граф.
Умение вести аргументированную дискуссию	таблица «перекрестной дискуссии».
Умение интерпретировать, творчески перерабатывать новую информацию, давать рефлексивную оценку пройденного	синквейн; кластеры; эссе и другие приемы рефлексивного письма; прием «Общее-уникальное»; сводная таблица, рамка; двухрядный круглый стол.
Умения в области само- и взаимной оценки	лист взаимной оценки; парная письменная взаимная оценка; градация, совокупная оценка.
Умение планировать собственную учебную деятельность	таблица «Верные – неверные утверждения»; вопросы «Верите ли вы?»; кластеры; портфолио.
Коммуникативные умения (приемы парной и групповой работы)	«Зигзаг»; таблицы: концептуальная, сводная, стратегии решения проблем.

Возможно, в современных педагогических условиях цифровой среды создание цифровых педагогических опор может стать одним из необходимых цифровых навыков для преподавателя и студента.

Остановимся подробнее на оценке возможностей развития и интеграции определенных навыков с помощью конкретных педагогических опор, классификация и алгоритм использования которых приведены в авторской монографии «Магии методики. Преподавание с помощью Таблицы педагогических опор» [16] и диссертации «Организация образовательного процесса в вузе на основе использования педагогических опор в условиях цифровизации» [3].

Критическое мышление (умение рационально мыслить, обрабатывая получаемую информацию, извлекать суть, аргументировать и находить оптимальные решения поставленных задач и проблем):

- Развивать умение анализировать, задавать вопросы, взвешенно оценивать информацию и смотреть на нее с разных сторон могут помочь вербальные опоры, которые находятся в трех группах – «Схемы», «Таблицы» и «Алгоритмы» в авторской системе педагогических опор [16];

- После просмотра видеолекции заполнить в Google совместную цифровую педагогическую опору «ЗХУ», состоящую из трех столбцов (Знаю-Хочу узнать-Узнал) и строк по количеству участников группы. Каждый может не только сделать самоанализ, но и посмотреть, как это выполнили другие;

- Решение проблемной задачи с использованием опоры «Фишбоун» на сайте classtools.net в специальном разделе;

- Коммуникативные умения оттачиваются с помощью опоры «SWOT-анализ» на виртуальной доске, где каждый может предложить свои идеи в любую из 4 ячеек матрицы.

Креативность, творческое мышление (творческий подход к решению проблем, генерация идей, проектное мышление) [17]:

- Все опоры, название которых выделено красным цветом в «Классификационной таблице», требуют нестандартного, дивергентного, мышления, то есть связаны с творчеством. Например, это могут быть такие вербальные опоры, как стихи, невербальные – «6 шляп мышления» Эдварда де Боно, смешанные – инфографика или цифровой рассказ и бинарные – пантомима «Крокодил». Творчеству с проявлением лидерских качеств способствуют и ролевые игры;

- «Мозговой штурм» на Интернет-площадке Linoit.com;

- «Mind Maps» на сайте www.mindmap.com на изучаемую тему.

Системное мышление:

- «Диаграмма Ганта», которая рисуется в электронных таблицах и помогает наглядно отобразить график работ по проекту;

- «Дерево решений», построенное в графическом или в текстовом онлайн редакторе и показывающее модель принятия решений по проблеме;

- «Системный оператор Г. С. Альтшуллера», который представляет собой матрицу из 9 ячеек, в центре которой располагается исследуемый объект (например, школа), а в остальных можно проанализировать его прошлое, увидеть будущее, найти ресурсы и спрогнозировать результаты.

Экологическое мышление (умение обдуманно относиться к происходящему без вреда для себя и окружения, нести ответственность за поступки, получать удовольствие от достигнутых результатов) – можно использовать такие опоры, как «дерево решений», «причинно-следственные цепочки», «SWOT-анализ» и другие, связанные с выбором верного решения или анализом проблемы с разных сторон. Кроме того, возможно применение стратегии TREE [18]:

- TR – test randomly – попробуй сделать случайный выбор,
- E – evaluate – оценивай (определяй, какие из корней (решений) нашли лучшую почву – дали лучший результат),
- E – elect – выбирай (направление, куда будем двигаться, чтобы скорректировать свою ошибку);

Саморефлексия и самоанализ (осознанность, внутренняя зрелость, умение адекватно анализировать собственные поступки, оценивать свои действия) – могут подойти такие опоры, как таблицы «знаю-хочу узнать-узнал» или «плюс-минус-интересно», а также «хештег» или «эмодзи».

Коммуникабельность (обмен информацией между людьми при помощи диалога) – опоры, которые связаны с работой в малых группах, где участники постоянно взаимодействуют между собой. Например, различные проекты – совместная работа над комиксом [19] или цифровым рассказом, пантомима, восстановление диалога и др.

Клиентоориентированность (способность к определению желаний окружающих и умение решать чужие проблемы) – например, «Дерево предсказаний» или «Карта прогноза» может помочь в умении прогнозировать то, что может случиться, и как на это реагировать.

Наставничество и обучение других людей тому, что умеешь сам. Делиться своими знаниями полезно для распределения обязанностей, адаптации команды к общему проекту. Развивать этот навык нужно начиная с себя, например, составить план обучения чему-то новому и следовать ему, записывая результаты. Из педагогических опор это может быть ТАНОРИ (оригами-истории и тан-истории) [20].

Управление проектами (умение распределять обязанности, организовывать совместную работу для достижения общей цели) – развитие этого навыка связано с критическим мышлением и такими опорами, как

«рыбий скелет» («фишбоун»), различные ассоциогаммы (в том числе и «мозговой штурм»), интеллект-карты и др.

Эмоциональный интеллект (EQ) (способность понимать свои и чужие эмоции, управлять ими и направлять их на достижение поставленных целей) – могут быть использованы обонятельные педагогические опоры, ассоциогаммы, кубики историй и др.

Работа в режиме неопределенности (способность быстро реагировать на изменения условий, быть гибким и подстраиваться под любые обстоятельства) – например, «кубики историй», когда каждый новый бросок выдает новый рисунок, по которому нужно составить рассказ; «ромашка Блума», различные вопросы, которые являются неожиданными.

Эмпатия (способность сопереживать другому человеку, связана с ненасильственным общением – способностью доносить информацию до собеседников, добиваться своего, не причиняя вреда другим) – учебный фильм или РАФТ, если они связаны с темой сопереживания.

Работа в команде тесно связана с принятием решений и лидерством. Принятие решений – умение делать выбор осознанно и брать ответственность за него, что необходимо для достижения целей. Решение проблем – умение преодолевать трудности и принимать меры, а не жаловаться. Развитие навыка связано с управлением проектами, потому что большинство современных проектов создается группой участников, а не индивидуально. Полезно использовать невербальные педагогические опоры из группы «взгляд с разных сторон» или ИДЕАЛ. Все описанное выше обобщим в Таблицу 2.

Многие отечественные и зарубежные исследования посвящены развитию именно критического мышления, как основополагающего навыка. Они рассматривают различные пути его формирования с помощью педагогических опор, но не используют именно этот термин. Например, предлагают использовать интерактивные методы и упражнения или дают возможность студенту принимать участие в общих дискуссиях, решать групповые задания и обмениваться мнениями [21, 22], не указывая при этом, что таким заданием может быть «мозговой штурм» или групповой дебаггинг – поиск ошибок.

Остановимся подробнее на алгоритме формирования критического мышления на занятиях по иностранному языку. На первой стадии преподавателю необходимо определить, какой вид занятия предстоит – индивидуальный или групповой, то есть существует ли возможность использовать опоры с учетом перцептивной модальности. Уровень владения иностранным языком также влияет на количество и виды педагогических инструментов. Кроме того, некоторые педагогические опоры интуитивно понятны студенту, а другие требуют разъяснений или, например, специального оборудования. В зависимости от цели работы и контекста изучаемого текста можно для предтекстового этапа использовать опору «лента времени» (если текст содержит даты или необходимо

изучить биографию автора), для этапа чтения (второго этапа) – «сорбонки», позволяющие запомнить термины и специальную лексику с переводом и объяснением, а для рефлексии (третьего этапа) – таблицу ЗУХ (знал – узнал – хочу узнать), чтобы определить, достаточно ли изучен предложенный учебный материал. Сорбонки – специальные карточки, с одной стороны которых написано слово, вопрос, пример или дата, а с другой – перевод, пояснение, ответ, решение и т.п. Существует множество инструкций по созданию анимированных сорбонки: «Интерактивный прием «Анимированная сорбонка» в Power Point» (http://pedsovet.su/powerpoint/5677_kak_sdelat_animirovannuyu_sorbonku) или «Использование приема анимированной сорбонки в презентации к уроку» (<https://www.uchmet.ru/library/material/144000/>).

Таблица 2

Гибкие навыки и педагогические опоры

Table 2

Soft skills and pedagogical cues

Гибкие навыки	Педагогические опоры
<i>Критическое мышление</i>	разнообразные схемы, таблицы, «ЗХУ» (Знаю–Хочу узнать–Узнал), «Фишбоун», «SWOT-анализ» и др.
<i>Креативность, творческое мышление</i>	«6 шляп мышления», пантомима «Крокодил», «Мозговой штурм», «Mind Maps» и др.
<i>Системное мышление</i>	«диаграмма Ганта», «Дерево решений», «Системный оператор Г. С. Альтшуллера» и др.
<i>Экологическое мышление</i>	«Дерево решений», «причинно-следственные цепочки», «SWOT-анализ» стратегия TREE и др.
<i>Саморефлексия и самоанализ</i>	таблицы «знаю–хочу узнать–узнал» или «плюс–минус–интересно», «хештег», «эмодзи» и др.
<i>Коммуникабельность</i>	различные проекты, комикс, цифровой рассказ, пантомима, восстановление диалога и др.
<i>Клиентоориентированность</i>	«Дерево предсказаний», «Карта прогноза».
<i>Наставничество</i>	ТАНОРИ (оригами-истории и тан-истории).
<i>Управление проектами</i>	«рыбий скелет» («фишбоун»), различные ассоциограммы (в том числе и «мозговой штурм»), интеллект-карты и др.
<i>Эмоциональный интеллект (EQ)</i>	ассоциограммы, кубики историй и др.
<i>Работа в режиме неопределенности</i>	«кубики историй», «ромашка Блума», различные вопросы, которые являются неожиданными.
<i>Эмпатия</i>	учебный фильм, РАФТ и др.
<i>Работа в команде</i>	«взгляд с разных сторон», ИДЕАЛ и др.

На второй стадии происходит непосредственно использование педагогической опоры. Здесь выбор инструмента помощи зависит уже от самого студента. Например, преподаватель может предложить несколько вариантов педагогической опоры, а обучающийся отбирает ту, которая ему наиболее удобна. Это мотивирует к самообразованию и помогает развивать такой гибкий навык, как принятие решений.

На третьей стадии происходит рефлексия и обратная связь, помогающая студенту и преподавателю понять, какие проблемы решены, а что еще предстоит сделать.

Исходя из вышеописанных стадий можно сконструировать занятие по иностранному языку в вузе, для начала которого используется вербальная опора «мозговой штурм», позволяющая критически осмыслить изучаемую тему, активировать фоновые знания, представить разные точки зрения и подходы к одному и тому же вопросу. Темой может служить даже название изучаемого текста. Несмотря на то, что эта опора позволяет развивать критическое мышление, любая критика чьих-либо идей запрещена. Чтобы считать мозговой штурм успешным, он должен длиться не более 20 минут, во время которых выдвигается более 100 идей или ассоциаций. Процесс выдвижения идей может происходить разными способами, например, в цифровом пространстве на любой виртуальной доске или на Интернет площадке Linoit (<http://en.linoit.com/>).

Процесс осмысления и анализа идей происходит уже на второй стадии, когда необходимо оценивать различные точки зрения, выстраивая обоснованные аргументы. На этой же стадии происходит непосредственно изучение самого текста. Довольно часто встречаются упражнения, которые содержат вопросы на понимание изученного материала, или извлечения определенной информации. Однако возможно и использование такой вербальной педагогической опоры как таблица «толстых» и «тонких» вопросов, которую изобрел Бенджамин Блум, автор таксономии учебных целей. Она состоит из двух колонок (Таблица 3), в одну из которых записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа («тонкие вопросы»), а в другую – вопросы, требующие подробного, развернутого ответа («толстые вопросы»).

Эта опора применяется для того, чтобы выявить объем имеющихся у студентов знаний, оценить их глубину. Работать с этой опорой целесообразно в парах или в мини-группах. Только студенты, которые задают вопросы, по-настоящему думают и стремятся к знаниям, то есть развивают свои личностные гибкие навыки. Кроме того, в рамках развития критического мышления это помогает упорядочивать информацию от простого к сложному, от общего к частному, от проблемы к решению.

На этом же этапе для развития критического мышления полезно использовать знакомые задания (например, из ЕГЭ), но с другим акцентом:

«Прочитайте задание контрольно-измерительных материалов демонстрационного варианта ЕГЭ 2022 по английскому языку и представьте, что это результат вашего эксперимента (Рис.1). Вам необходимо разработать материалы, которые могли бы быть использованы для сбора представленной информации, и провести анализ. Представьте результат в другом виде.

Таблица 3

Таблица «тонких» и «толстых вопросов»

Table 3

Table of “thin” and “thick” questions

«Тонкие вопросы»	«Толстые вопросы»
Кто...?	Дайте три объяснения...
Что...?	Почему...?
Когда...?	Объясните, почему...?
Может...?	Почему вы думаете...?
Будет...?	Почему вы считаете...?
Могли...?	В чем различие...?
Как зовут...?	Предположите, что будет, если...?
Было ли...?	Что если...?
Согласны ли вы...?	

Imagine that you are doing a project on what people use their smartphones for in Zetland. You have found some data on the subject – the results of the opinion polls (see the diagram below). Comment on the data in the diagram and give your opinion on the subject of the project.

What people use their smartphones for

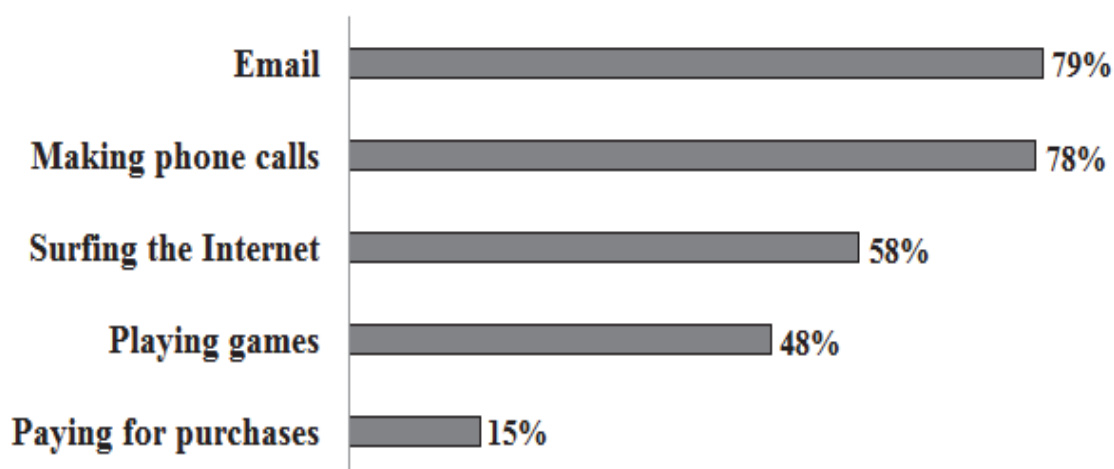


Рис. 1. Пример представления результата эксперимента
Fig. 1. An example of the experiment result presentation

Use the following plan:

- make an opening statement on the subject of the project;
- select and report 2–3 facts;
- make 1–2 comparisons where relevant;
- outline a problem that can arise with using smartphones and suggest a way of solving it;
- conclude by giving your opinion on the role of smartphones in our life».

Домашнее задание целесообразно давать в виде Интеллект-карт (Mind maps®) как в обычном формате, так и на сайте www.mindmap.com. Эта педагогическая опора позволяет составить своеобразную карту ассоциаций и причинно-следственных связей учебного материала. Алгоритм рисования интеллект-карты от Сергея Шипунова (<http://www.mind-map.ru/intellekt-karty/kak-risovat/ot-sergeya-shipunova/>). Существуют и критерии оценивания интеллект-карты (0 баллов – критерий не выражен, 1 балл – критерий выражен частично, 2 балла – критерий выражен полностью), которые необходимо заранее представить студентам:

1. Четко выделена тема, проблема в центре карты.
2. Взаимосвязи идей, поиска, уточняющих вопросов отражены линиями, стрелками (ветвями). Линии, идущие от слов, раскрывающих главные идеи, более толстые.
3. Выделены основные идеи и направления исследования.
4. Схема раскрывает смысл главной (центральной) проблемы.
5. Использованы пояснительные рисунки.
6. Использованы различные цвета (как минимум 3 цвета).

Или могло быть предложено задание по использованию опоры «лента времени» по биографии Стива Джобса: «Read this text and create time line with site <https://time.graphics.ru/>. Help – <https://te-st.ru/entries/time-graphics/>. Download as .png or link». У студентов получилась такая визуализация (рис. 2).

По мнению Н. В. Поповой, «при формировании компетенций, заявленных в Федеральном государственном стандарте (ФГОС) высшего образования, в современных условиях полезно акцентировать самостоятельные поисково-познавательные виды деятельности с разной степенью учебной автономии» [23]. На наш взгляд, именно педагогические опоры являются тем самым вспомогательным инструментом, который можно применять не только для аудиторных занятий, но и для активизации самостоятельной учебной деятельности студента. Это отмечено и в современных учебных пособиях. Например, такая педагогическая опора, как ментальные карты, используется для пересказа текста [24] и, соответственно, развития критического мышления.

С другой стороны, зарубежные университеты предлагают возможности для развития гибких навыков в первую очередь межличностного общения посредством индивидуальных занятий или семинаров в небольших группах. В таких инициативах, помимо преподавателей, часто участвуют коучинговые эксперты, рекрутеры или менеджеры по персоналу [25]. Это, с одной стороны, помогает бизнес-методикам проникать в сферу образования и дает возможность самосовершенствоваться преподавателям вуза, но, с другой стороны, слишком индивидуализирует обучение, не предоставляя возможностей для саморазвития всем студентам, что реализуемо при внедрении в образовательный процесс педагогических опор.

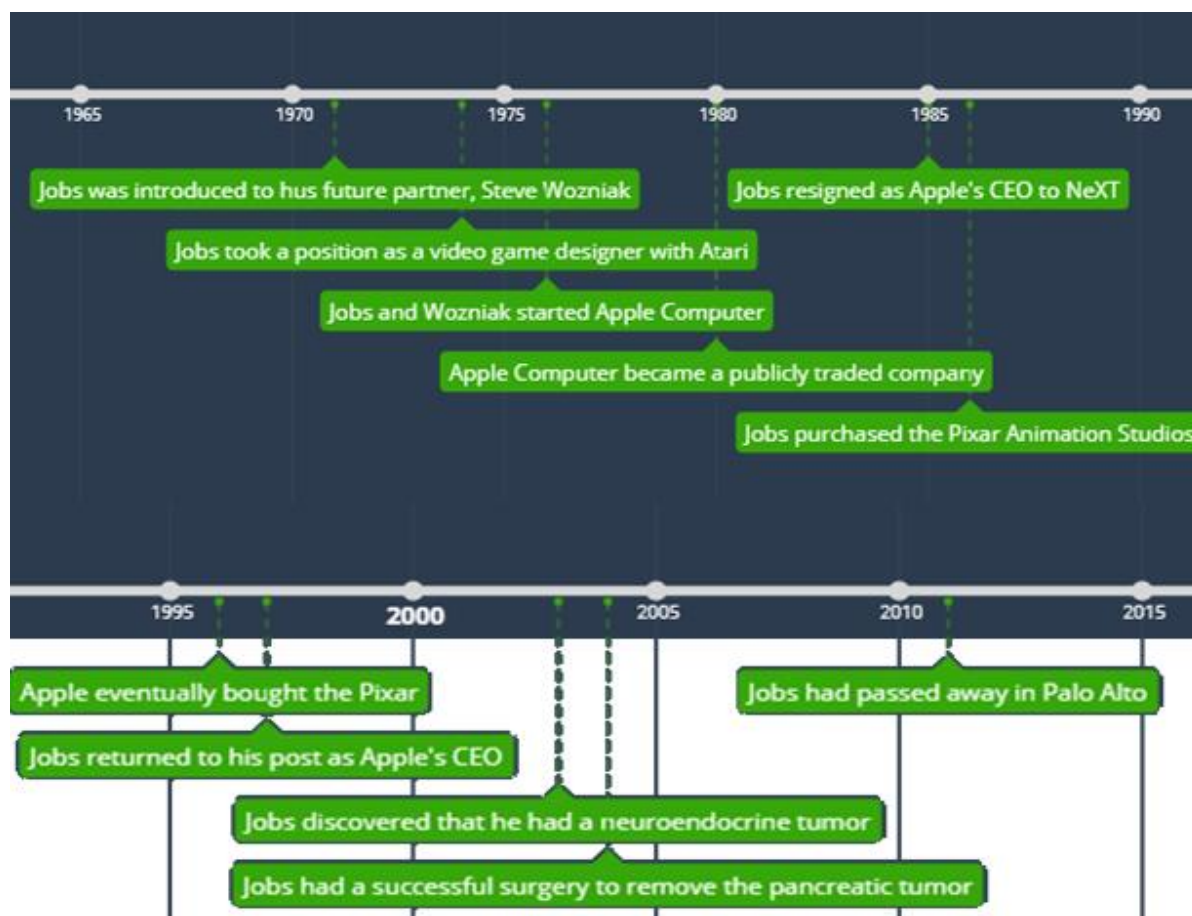


Рис. 2. Лента времени по биографии Стива Джобса

Fig. 2. Timeline based on the biography of Steve Jobs

Выводы. Разделяя мнение зарубежных исследователей, которые считают, что только подготовленные преподаватели, то есть сами обладающие соответствующими навыками, способны обучить критическому мышлению, умению действовать и мыслить в группе, а также систематически подвергать сомнению даже знакомые действия и ситуации [26; 27]. Для этого преподавателям нужно постоянно совершенствоваться и читать методическую литературу, например, упомянутую выше авторскую монографию «Магия методики».

Таким образом, профессиональное-личностное развитие студентов в современном образовательном пространстве вуза напрямую связано с формированием гибких навыков. Опытнo-экспериментальная работа, осуществленная автором в течение нескольких лет в Санкт-Петербургском государственном архитектурно-строительном университете, позволила доказать эффективность использования традиционных и цифровых педагогических опор для развития определенных навыков и компетенций, в том числе и в условиях цифровизации и пандемии. Дальнейшие исследования связаны с постоянно

изменяющимся списком базовых навыков будущего специалиста, для которых необходимо подбирать определенный набор опор. Кроме того, студенты поколения Z требуют новых форм обучения и, соответственно, новых видов педагогических опор.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Schwab K. (2017). The Fourth Industrial Revolution. Currency, 192p.
2. World Economic Forum (2020). The future of jobs report 2020. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.
3. Зорина Е. М. Организация образовательного процесса в вузе на основе использования педагогических опор в условиях цифровизации: дисс. канд. пед. наук: 5.8.7. – Великий Новгород, 2021. – 187 с.
4. Kechagias K. Teaching and assessing soft skills (MASS project report) // Neapoli, Greece: School of Thessaloniki. 2011. Т. 189.
5. Монахова Л. Ю., Рябоконе Е. А. 3.1. Развитие личности как стратегическая линия современной системы профессионального образования // Современные направления развития вузовского образования: Коллективная монография / Отв. ред. А. Ю. Нагорнова, Т. Б. Михеева. – Ульяновск: изд-во "Зебра", 2019. ISBN: 978-5-6042564-8-0. – С. 336–344.
6. Подольский О. А., Погожина В. А. Ключевые компетенции выпускников и молодых специалистов при приеме на работу // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 96–103. ISSN: 2226-0234.
7. Emanuel F., Ricchiardi P., Sanseverino D., Ghislieri Ch. (2021). Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education // *International Journal of Educational Research Open*, Vol. 2, 100096, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100096>.
8. Первова Н. В., Щипцова А. В. Методические подходы к формированию универсальных компетенций у обучающихся по направлениям подготовки высшего образования в области информатики и информационных технологий // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2019. № 2(102). С. 179-186. DOI 10.26293/chgru.2019.102.2.024. ISSN: 1680-1709.
9. Мокий В. С., Мокий М. С. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в Федеральных государственных стандартах высшего образования // *Universum: общественные науки*. 2016. No.9 (27). С.16–22. eISSN: 2311-5327.
10. Шилова С. А., Алексеева Д. А. Корреляция системы универсальных компетенций со шкалой жизненных компетенций (the Cambridge framework of life competencies) // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: сб. ст. XIII Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. уч., Саратов, 25–26 февр. 2021 г. – Саратов: "Саратовский источник", 2021. ISBN: 978-5-6046464-3-4. – С. 379–385.
11. Афанасьев В. В., Афанасьева И. В., Афанасьев И. В. Исследование готовности аспирантов к научно-исследовательской деятельности в условиях сценарно-событийной организации образовательного процесса // Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*. 2020. No 4 (32). С.113–123. DOI 10.23951/2307-6127-2020-4-113-123.
12. Монахова Л. Ю., Зорина Е. М. Цифровые педагогические опоры в системе дополнительного профессионального образования педагогов // *Человек и образование*. 2020. № 2(63). С. 116–121. – DOI 10.54884/S181570410020794-8.
13. Воронин А. М., Симоненко В. Д. Педагогические теории, системы, технологии. – Брянск: Изд-во БГПУ, 1997. – 133 с.

14. **Муштавинская И. В.** Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие. – СПб: КАРО, 2015. ISBN 978-5-9925-0903-8. – 144 с.

15. **Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. 490 с. – ISBN 5- 89939-086-7.

16. **Зорина Е. М.** Магия методики. Преподавание с помощью Таблицы педагогических опор: учебное пособие. – СПб: «Реноме», 2019. – 488 с. – ISBN 978-5-00125-157-6.

17. **Chirkova E. I., Zorina E. M., Rezinkina L. V. (2022).** Digital Pedagogical Cues for the Development of Creativity in High School // *Technology, Innovation and Creativity in Digital Society*, St. Petersburg, 26–27 октября 2021 года. – St. Petersburg: Springer Nature Switzerland, – P. 858–867. – DOI 10.1007/978-3-030-89708-6_69. – EDN ELAKIB.

18. **Best M. (1996).** An Ecology of the Net: Message Morphology and Evolution // *NetNews. Masters thesis.* – Cambridge, MA: MIT Media Laboratory.

19. **Chirkova E. I., Chernovets E. G., Zorina E. M. (2021).** Application of pedagogical cues for teaching grammar in technical higher education institutions. *Revista EntreLinguas*. Vol. 7, No S2, P. 021009, DOI 10.29051/el.v7iesp.2.15135. ISSN: 2447-4045 eISSN: 2447-3529.

20. **Зорина Е. М., Чиркова Е. И.** Использование методики ТАНОРИ в образовательном процессе // *Fundamental science and technology – promising developments XIV: Proceedings of the Conference*. North Charleston, 6-7.02.2018, Vol. 2 – North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2018. – P. 30–35.

21. **Бровцина А. В., Шульгинова О. О.** Формирование навыков критического мышления для качественного проведения постпереводческого анализа // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2019. Т. 8. № 31. С. 62–71. ISSN: 2227-8591.

22. **Плотникова Н. Ф.** Критическое мышление и его формирование в высшем учебном заведении // *Образовательные технологии и общество*. 2009. Т.12. No 1. С. 396–400. eISSN: 1436-4522.

23. **Попова Н. В.** Совершенствование структуры универсальных компетенций как средство повышения эффективности обучения в вузе (на примере дисциплины иностранный язык) // *Педагогика и психология в медицине: проблемы, инновации, достижения: сб. материалов всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. уч., Санкт-Петербург, 03–04 июня 2019 г.* – СПб.: Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И. П. Павлова, 2019. ISBN: 978-5-88999-590-6. – С. 224–230.

24. **Третьякова Г. В.** Концепция учебного пособия по иностранному языку нового поколения: традиции и инновации // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2022. Т. 11. No 1. С. 8–23. DOI: 10.57769/2227-8591.11.1.01.

25. **Loup C., Kornegay J., Morgan J. (2017).** Career Exploration and soft skills: Preparing students for success // *Techniques*, 92(1), P.14–17.

26. **Mynott J. P. (2019).** Lesson study outcomes: A theoretical model // *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8 (2), P. 117–134, 10.1108/IJLLS-08-2018-0057.

27. **Kager K., Jurczok A., Bolli S., Vock M. (2022).** “We were thinking too much like adults”: Examining the development of teachers’ critical and collaborative reflection in lesson study discussions // *Teaching and Teacher Education*, Volume 113, 103683, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103683>.

REFERENCES

1. **Schwab K. (2017).** The Fourth Industrial Revolution. Currency, 192p.
2. World Economic Forum (2020). The future of jobs report 2020. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.
3. **Zorina Ye. M.** Organizatsiya obrazovatel'nogo protsessa v vuzе na osnove ispolzovaniya pedagogicheskikh opor v usloviyakh tsifrovizatsii: diss. kand. ped. nauk: 5.8.7. – Velikiy Novgorod, 2021. – 187 p.
4. **Kechagias K.** Teaching and assessing soft skills (MASS project report) // Neapoli, Greece: School of Thessaloniki. 2011. T. 189.
5. **Monakhova L. Yu., Ryabokon Ye. A.** 3.1. Razvitiye lichnosti kak strategicheskaya liniya sovremennoy sistemy professional'nogo obrazovaniya // *Sovremennyye napravleniya razvitiya vuzovskogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya / Otv. red. A. Yu. Nagornova, T. B. Mikheyeva.* – Ulyanovsk: izd-vo "Zebra", 2019. ISBN: 978-5-6042564-8-0. – P. 336–344.
6. **Podolskiy O. A., Pogozhina V. A.** Klyuchevyye kompetentsii vypusnikov i molodykh spetsialistov pri priyeme na rabotu // *Nauchnoye obozreniye: gumanitarnyye issledovaniya.* 2016. № 1. P. 96–103. ISSN: 2226-0234.
7. **Emanuel F., Ricchiardi P., Sanseverino D., Ghislieri Ch. (2021).** Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education // *International Journal of Educational Research Open*, Vol. 2, 100096, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100096>.
8. **Pervova N. V., Shchiptsova A. V.** Metodicheskiye podkhody k formirovaniyu universalnykh kompetentsiy u obuchayushchikhsya po napravleniyam podgotovki vysshego obrazovaniya v oblasti informatiki i informatsionnykh tekhnologiy// *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva.* 2019. № 2(102). P. 179–186. DOI 10.26293/chgpu.2019.102.2.024. ISSN: 1680-1709.
9. **Mokiy V. S., Mokiy M. S.** Ot distsiplinarnosti k transdistsiplinarnosti v Federalnykh gosudarstvennykh standartakh vysshego obrazovaniya // *Universum: obshchestvennyye nauki.* 2016. No.9 (27). P. 16–22. eISSN: 2311-5327.
10. **Shilova S. A., Alekseyeva D. A.** Korrelyatsiya sistemy universalnykh kompetentsiy so shkaloй zhiznennykh kompetentsiy (the Cambridge framework of life competencies) // *Inostrannyye yazyki v kontekste mezhkulturnoy kommunikatsii: sb. st. XIII Vseross. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uch., Saratov, 25–26 fevr. 2021 g. – Saratov: "Saratovskiy istochnik", 2021. ISBN: 978-5-6046464-3-4. – P. 379–385.*
11. **Afanasyev V. V., Afanasyeva I. V., Afanasyev I. V.** Issledovaniye gotovnosti aspirantov k nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti v usloviyakh stsenario-sobytiynoy organizatsii obrazovatel'nogo protsessa // *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye. Pedagogical Review.* 2020. No 4 (32). P. 113–123. DOI 10.23951/2307-6127-2020-4-113-123.
12. **Monakhova L. Yu., Zorina Ye. M.** Tsifrovyye pedagogicheskkiye opory v sisteme dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov // *Chelovek i obrazovaniye.* 2020. № 2(63). P. 116–121. – DOI 10.54884/S181570410020794-8.
13. **Voronin A. M., Simonenko V. D.** Pedagogicheskkiye teorii, sistemy, tekhnologii. – Bryansk: Izd-vo BGPU, 1997. – 133 p.
14. **Mushtavinskaya I. V.** Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya: uchebno-metodicheskoye posobiye. – SPb: KARO, 2015. ISBN 978-5-9925-0903-8. – 144 p.

15. **Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M.** Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp: ucheb. posobiye. – M.: Izd-vo In-ta Psikhoterapii, 2002. 490 p. – ISBN 5- 89939-086-7.

16. **Zorina Ye. M.** Magiya metodiki. Prepodavaniye s pomoshchyu Tablitsy pedagogicheskikh opor: uchebnoye posobiye. – SPb: «Renome», 2019. – 488 p. – ISBN 978-5-00125-157-6.

17. **Chirkova E. I., Zorina E. M., Rezinkina L. V. (2022).** Digital Pedagogical Cues for the Development of Creativity in High School // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society, St. Petersburg, 26–27 oktyabrya 2021 goda. – St. Petersburg: Springer Nature Switzerland, – P. 858–867. – DOI 10.1007/978-3-030-89708-6_69. – EDN ELAKIB.

18. **Best M. (1996).** An Ecology of the Net: Message Morphology and Evolution // NetNews. Masters thesis. – Cambridge, MA: MIT Media Laboratory.

19. **Chirkova E. I., Chernovets E. G., Zorina E. M. (2021).** Application of pedagogical cues for teaching grammar in technical higher education institutions. Revista EntreLinguas. Vol. 7, No S2, P. 021009, DOI 10.29051/el.v7iesp.2.15135. ISSN: 2447-4045 eISSN: 2447-3529.

20. **Zorina Ye. M., Chirkova Ye. I.** Ispolzovaniye metodiki TANORI v obrazovatelnom protsesse // Fundamental science and technology – promising developments XIV: Proceedings of the Conference. North Charleston, 6-7.02.2018, Vol. 2 – North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2018. – P. 30–35.

21. **Brovtsina A. V., Shulginova O. O.** Formirovaniye navykov kriticheskogo myshleniya dlya kachestvennogo provedeniya postperevodcheskogo analiza // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2019. T. 8. № 31. P. 62–71. ISSN: 2227-8591.

22. **Plotnikova N. F.** Kriticheskoye myshleniye i yego formirovaniye v vysshem uchebnom zavedenii // Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo. 2009. T. 12. No 1. P. 396–400. eISSN: 1436-4522.

23. **Popova N. V.** Sovershenstvovaniye struktury universalnykh kompetentsiy kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya v vuze (na primere distsipliny inostranny yazyk) // Pedagogika i psikhologiya v meditsine: problemy, innovatsii, dostizheniya: sb. materialov vsross. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uch., Sankt-Peterburg, 03–04 iyunya 2019 g. – SPb.: Pervyy Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy meditsinskiy universitet im. akademika I. P. Pavlova, 2019. ISBN: 978-5-88999-590-6. – P. 224–230.

24. **Tretyakova G. V.** Kontseptsiya uchebnogo posobiya po inostrannomu yazyku novogo pokoleniya: traditsii i innovatsii // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2022. T. 11. No 1. P. 8–23. DOI: 10.57769/2227-8591.11.1.01.

25. **Loup C., Kornegay J., Morgan J. (2017).** Career Exploration and soft skills: Preparing students for success // Techniques, 92(1), P. 14–17.

26. **Mynott J. P. (2019).** Lesson study outcomes: A theoretical model // International Journal for Lesson and Learning Studies, 8 (2), P. 117–134, 10.1108/IJLLS-08-2018-0057.

27. **Kager K., Jurczok A., Bolli S., Vock M. (2022).** “We were thinking too much like adults”: Examining the development of teachers’ critical and collaborative reflection in lesson study discussions // *Teaching and Teacher Education*, Volume 113, 103683, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103683>.

Статья поступила в редакцию 27.07.2022. Одобрена 05.09.2022. Принята 27.09.2022.

Received 27.07.2022. Approved 05.09.2022. Accepted 27.09.2022.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2022.

Научная статья

УДК 372.881.111.22

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.04

А. А. Кирилловых

СИСТЕМА МОДИФИЦИРУЕМЫХ ПОЛИМОДАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ



КИРИЛЛОВЫХ Александра Александровна – преподаватель, Кировский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. К. Маркса, 112, г. Киров, 610998, Россия. SPIN-код РИНЦ: 2279-6031; ORCID: 0000-0002-3066-5316, a.bezdenezhnyx@mail.ru

KIRILLOVYKH Alexandra A. – Kirov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, 112, Karl Marx, Kirov, 610998, Russia. ORCID: 0000-0002-3066-5316, a.bezdenezhnyx@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена поиску путей разрешения актуальных проблем в теории упражнений (заданий) и практике их использования в иноязычном образовании в нелингвистическом вузе, связанных с пониманием сущности упражнений в иноязычном образовательном процессе в вузе, определением их характера, усилением системности, мотивирующей и стимулирующей функции, а так же повышением их адаптивности. Поэтому в данной статье мы поставили перед собой задачу, во-первых, определить характер и параметры упражнений, предназначенных для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нелингвистического вуза и обладающих высокой системностью, мотивирующей и стимулирующей функцией, адаптивностью, а во-вторых, представить систему таких упражнений. Для ее решения использовались следующие исследовательские методы: изучение теоретических источников, анализ, обобщение, моделирование. В результате авторы делают вывод о том, что разрешению перечисленных проблем способствует реализация в иноязычной подготовке студентов-нелингвистов системы модифицируемых полимодальных упражнений. Упражнения направлены на формирование/совершенствование речевых навыков и развитие речевых умений в ходе выполнения различных комбинаций действий рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера по решению профессионально ориентированных речемыслительных задач в проблемных ситуациях. Их система включает репродуктивный (реактивно-письменно-устный, реактивно-устно-письменный виды), рецептивно-продуктивный (реактивно-письменно-устный, реактивно-устно-письменный виды), продуктивно-рецептивно-продуктивный (письменно-реактивно-устный, устно-реактивно-письменный виды) типы. Каждый из видов упражнений представлен вариантами – репродуктивными, поисково-репродуктивными, репродуктивно-поисковыми, поисково-творческими и творческими. Все варианты упражнений имеют три разновидности: а) упражнения, выполняемые с памятками и опорами, б) упражнения, выполняемые без памяток и опор и в) упражнения, выполняемые без памяток, но с

опорами. Приведены примеры формулировок упражнений в учебнике немецкого языка. Материал статьи будет полезен тем, кто занимается разработкой практического курса по дисциплине «Иностранный язык» для нелингвистических направлений подготовки.

Ключевые слова: МОДИФИЦИРУЕМЫЕ ПОЛИМОДАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ, РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА В ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕКСТ, СРЕДСТВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБЩЕНИЕ

Для цитирования: Кирилловых А. А. Система модифицируемых полимодальных упражнений для иноязычного образования в нелингвистическом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 3. С. 65–79. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.04

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.04

SYSTEM OF MODIFIABLE POLYMODAL EXERCISES FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract. The article is devoted to finding ways to solve actual problems in the theory of exercises (tasks) and the practice of their use in foreign language education at non-linguistic universities, related to understanding the essence of exercises in a foreign language educational process at a university, determining their nature, strengthening their systematic character, motivating and stimulating functions, as well as increasing their adaptability. Therefore, the task of this article is, firstly, to determine the nature and parameters of exercises designed to form foreign language communicative competence in students of a non-linguistic university and have a high systemic, motivating and stimulating function, adaptability, and secondly, to present a system of such exercises. To solve this task, the following research methods were used: the study of theoretical sources, analysis, generalization, modeling. As a result, the authors conclude that the solution of these problems is facilitated by the implementation of a system of modifiable polymodal exercises in the foreign language education of non-linguistic students. The exercises are aimed at developing / improving speech habits and developing speech skills through the implementation of various combinations of receptive, reproductive and productive actions to solve a professionally-oriented speech-thinking task in a problem situation. The system of exercises includes reproductive (reactive-written-oral, reactive-oral-written types), receptive-productive (reactive-written-oral, reactive-oral-written types), productive-receptive-productive (written-reactive-oral, orally -reactive-written types) types. Each of the types of exercises is represented by variants - reproductive, search-reproductive, reproductive-search, search-creative and creative. The variants have three versions: a) exercises performed with memos and supports, b) exercises performed without memos and supports, and c) exercises performed without memos, but with supports. Examples of the exercise formulations in the German language tutorial are provided. The material of the article will be useful to those who are developing a practical course in the subject "Foreign Language" for non-linguistic students.

Keywords: MODIFIABLE POLYMODAL EXERCISES, SPEECH-THINKING TASK IN A PROBLEM SITUATION, PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXT, MEANS OF METHODOLOGICAL ASSISTANCE, PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

For citation: Kirillovykh A. A. System of modifiable polymodal exercises for foreign language education at a non-linguistic university. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2022. Vol. 11. No 3. P. 65–79. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.04

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, 2022.

Введение. Обращение к актуальным методическим исследованиям в области иноязычного образования в высшей школе показало, что они в большей степени ориентированы сегодня на разработку образовательных технологий, способных отвечать вызовам современности. Так, например, организация и осуществление иноязычной подготовки в условиях (пост-)пандемийного вуза послужили стимулом для активного внедрения в иноязычный образовательный процесс мультимедийных и цифровых технологий (Р. А. Гейзерская, Н. Н. Серостанова, В. П. Сысоев, Е. И. Чопорова, С. Lütge, Т. Merse и др.). Их применение, несомненно, способствует повышению интенсификации и дифференциации иноязычного образования, а также его качества. Вместе с тем нельзя не заметить, что для достижения устойчивого положительного результата в иноязычной подготовке целесообразно произвести качественные изменения в первую очередь на элементарном уровне организации учебной деятельности обучающихся, т.е. в упражнениях.

Многоаспектное и глубокое изучение упражнений как средств обучения иностранному языку было осуществлено в прошлом веке (А. Р. Арутюнова, И. Л. Бим, Н. И. Гез, И. А. Грузинская, П. Б. Гурвич, М. С. Ильин, Б. А. Лapidус, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, В. Л. Скалкин, С. Ф. Шатилов, Э. П. Шубин и др.). В настоящее время еще существует ряд вопросов, которые предполагают дальнейшее исследование. Так само отношение современных методистов к упражнениям неоднозначно, ибо они все чаще отказываются от термина «упражнение» в пользу термина «задание». Связано это с тем, что в ряде случаев упражнение понимается как простая отработка языкового материала и способов действий с ним, где практически отсутствует творчество (по типу drill – многократного выполнения действия). Очевидно, что такое понимание сущности упражнений сказывается неблагоприятным образом на мотивации обучающихся к овладению иностранным языком. Помимо прочего, несмотря на все богатство типов и видов упражнений, отмечается их слабая системность, недостаточная связь упражнений, предназначенных для обучения различным видам речевой деятельности. Неразрешенным остается и вопрос о возможностях повышения адаптивности упражнений, поскольку, будучи элементарной единицей организации учебной деятельности обучающихся, упражнения (в отличие, например, от технологий) не обладают большим набором вариативных признаков.

Исходя из вышесказанного, мы определяем **актуальность** нашего исследования необходимостью решения таких важных для методической науки проблем, как: 1) сущности упражнений в высшем иноязычном образовании; 2) их характера; 3) системности; 4) мотивирующей и стимулирующей функции и 5) адаптивности. Поэтому **цель** данной статьи заключается в: а) определении статуса и характера упражнений в современном иноязычном образовании в нелингвистическом вузе; б) выявлении параметров упражнений, обладающих высокой системностью, мотивирующей и стимулирующей функцией, а также адаптивностью; в) представлении системы таких упражнений.

Методы. Достижение поставленной цели осуществлялось с использованием следующих исследовательских методов: изучение теоретических источников, анализ, обобщение и моделирование.

Результаты и обсуждение. Анализ методических источников последних десятилетий, в которых рассматриваются упражнения и их системы (Е. Н. Владимирова, А. С. Куваева, С. С. Куклина, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, М. А. Шеманева, D. Nunan, J. Willis и др.), а также изучение практического опыта иноязычного образования в нелингвистическом вузе позволили определить возможные способы разрешения перечисленных выше проблем.

Проблема 1. Сущность упражнения в высшем иноязычном образовании. Традиционно упражнение (exercise, Übung) понимается несколько уже, чем задание (task, Aufgabe). Упражнение ассоциируется с тренировкой учебного материала, в то время как задание может быть включено в любой этап занятия – от организационного момента до рефлексии. Поэтому на уровне высшего образования преимущество отдается заданиям как форме организации учебного процесса, обеспечивающей формирование компетенций. Это в определенной степени справедливо по отношению к другим дисциплинам, но не иностранному языку. В иноязычном образовании именно упражнения гарантируют прочное усвоение определенного фрагмента социального опыта – обучающиеся овладевают иностранным языком, упражняясь в иноязычной речи.

Важно отметить, что сущность упражнений будет меняться в зависимости от уровня усвоения иноязычного материала (Е. И. Пассов). Так, на 1-м уровне имеет место усвоение определенного языкового материала; на 2-м – усвоение сторон речевой деятельности; 3-м – применение языкового материала в виде речевой деятельности и на 4-м – одновременное использование всех видов речевой деятельности, т.е. усвоение иностранного языка в целом [1: 75]. В связи с этим на первом этапе усвоения это будет упражнение-тренировка (отработка фонетического, лексического, грамматического языкового материала); на втором – упражнение-углубление (использование затренированного языкового материала для усвоения определенной стороны речи); третьем – упражнение-синтез (синтезирование ранее приобретенных навыков и умений при осуществлении конкретного вида иноязычной речевой деятельности); а на последнем –

упражнение-трансфер (перенос полученных ранее знаний и приобретенных навыков и умений для решения принципиально новой коммуникативной задачи, что отражает уровень владения иностранным языком в целом [2].

Соответственно, поскольку иноязычная подготовка студентов нелингвистического вуза подразумевает дальнейшее совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, формирование которой начато в общеобразовательной школе, то в ней преобладают упражнения по типу синтеза и трансфера, обеспечивающие в свою очередь как формирование компетенций, так и развитие творческих способностей обучающихся.

Проблема 2. Характер упражнений. Цель иноязычного образования в нелингвистическом вузе (формирование иноязычной коммуникативной компетенции) и актуальные условия организации и реализации данного процесса (необходимость достижения результата в сжатые временные сроки) обуславливают первостепенное значение многофункционального характера упражнений [3; 4; 5]. Среди подобного рода упражнений исследователи выделяют *полифункциональные* (Е. Н. Владимирова, Г. А. Китайгородская, С. С. Куклина, Е. И. Пассов) – подразумевают выполнение действий определенного качества, обеспечивающих достижение нескольких образовательных результатов; *полимодальные* (Е. И. Пассов) – актуализируют все виды иноязычной речевой деятельности; *полиаспектные* – активизируют все аспекты иноязычной культуры; *многоцелевые* (Е. В. Борзова, М. А. Шеманаева) – совершенствуют в ходе решения коммуникативной задачи связанные с ней языковые навыки и речевые умения [6; 7; 8; 9].

В условиях иноязычного образования по нелингвистическим направлениям подготовки, где, как показывает практический опыт, предпочтение по-прежнему отдается чтению специализированных текстов, нам видится целесообразным использование *полимодальных* упражнений. Связано это с тем, что к профессиональным нуждам будущих специалистов относится уверенное владение разными видами иноязычной коммуникации [10: 33].

Проблема 3. Системность упражнений. Говоря о системности упражнений, А. А. Леонтьев отмечал, что в методике существуют различные типы упражнений, но даже в одном учебнике они не всегда образуют единой системы [11: 20]. Многогранность подходов к классификации упражнений тем или иным образом приводит к потере связности упражнений между собой, в особенности при межуровневых переходах. Построение полимодальных упражнений для иноязычного образования в нелингвистическом вузе на основе единого смыслового целого, представленного текстом, позволит увеличить их связь и взаимозависимость.

Проблема 4. Мотивирующая и стимулирующая функция упражнений. Способом усиления мотивирующей и стимулирующей функции полимодального упражнения может быть его направленность на решение речемыслительных задач

в проблемных ситуациях. Решение таких задач связано с осознанием проблем и способов их разрешения речевыми иноязычными средствами. В данном вопросе мы разделяем точку зрения таких исследователей, как Е. В. Ковалевская [12], Т. В. Кудрявцев, А. А. Леонтьев [11], А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, С. Л. Рубинштейн, М. Н. Скаткин и др., согласно которой проблемная ситуация занимает центральную позицию в процессе продуктивного мышления и является тем самым средством стимулирования процессов речепорождения [12], познавательной активности обучающихся, а также, увеличивая долю неизвестного и уменьшая долю участия преподавателя в решении проблемы, содействует раскрытию их творческого потенциала.

Проблема 5. Адаптивность упражнений. Вариативными признаками упражнений, отражающими их адаптивность, согласно Н. И. Гез, являются набор и характер речевых операций, этап обучения и виды речевой деятельности [13]. Поэтому полимодальные упражнения, в которых не только одновременно активизируются различные виды иноязычной речевой деятельности, но и меняется последовательность их включения в зависимости от этапа обучения иноязычному общению и уровня обученности студентов, реализуют сразу все три вариативных признака. В этом случае речь идет о *модифицируемых полимодальных упражнениях*, высокая адаптивность которых достигается также за счет: а) использования в качестве их материального средства лично значимых текстов профессиональной направленности трех видов – учебно-профессионально ориентированного, профессионально ориентированного и профессионального (отличаются друг от друга степенью их методической обработки, проблематизации и насыщенностью профессионально ориентированным содержанием и применяются на разных этапах обучения иноязычному общению); б) сопровождения упражнений опорами, схемами, памятками и т.д.

Все вышеизложенное позволяет предложить следующее определение модифицируемого полимодального упражнения (далее по тексту МПУ): «это специально организованное на основе учебно-профессионально ориентированного, профессионально ориентированного или профессионального текста упражнение, направленное на формирование/совершенствование речевых навыков и развитие речевых умений с помощью различных комбинаций действий рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера в ходе решения профессионально ориентированных речемыслительных задач в проблемных ситуациях» [14].

Такое упражнение имеет следующие признаки:

- нацеленность на формирование иноязычной коммуникативной компетенции с профессиональной маркированностью;
- включение операционных средств – разных комбинаций действий рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера;

– непосредственная связь с учебно-профессионально ориентированными, профессионально ориентированными и профессиональными текстами, памятками, руководствами, опорами;

– обеспечение способов выполнения действий – *качественных*: с профессионально ориентированными речемыслительными задачами в проблемных ситуациях, под руководством преподавателя, при помощи памятки или же самостоятельно, *организационных*: индивидуально, в парах, в группе;

– учет условий образовательной среды – *внешних*: этапы обучения профессионально ориентированному иноязычному общению, *внутренних*: уровень обученности студентов.

Поскольку благодаря перечисленным признакам МПУ могут использоваться в любой момент занятия, каждый раз приобретая адекватные ему качества для эффективного достижения цели того или иного этапа, а в совокупности цели иноязычного образовательного процесса, это позволило объединить их в систему, в нашем случае систему МПУ для иноязычного образования в нелингвистическом вузе. В ней в соответствии с тем, какие виды речевой деятельности будут задействованы в первую очередь и какого характера действия будут осуществляться, (см. рис. 1) присутствуют упражнения таких **типов**, как **репродуктивные** (Тип I), **рецептивно-продуктивные** (Тип II), **продуктивно-рецептивно-продуктивные** (Тип III). Тип I подразумевает работу с учебно-профессионально ориентированными текстами, говорение в виде микротекста, состоящего из 1–3 предложений, а письмо представляет собой запись, продуктом которой являются слова, словосочетания, отдельные предложения, план высказывания, выписки из текста или же сокращения [15:164]. Тип II предназначен для чтения профессионально ориентированных текстов, на основании содержания которых обучающиеся строят собственные устные и письменные высказывания (4–8 предложений). И наконец, в типе III чтение профессионально ориентированных и профессиональных текстов занимает промежуточное место в последовательности видов речевой деятельности, а объем устных и письменных высказываний студентов увеличивается до 8–15 предложений.

Среди данных типов мы выделили **виды**, определяющие внутреннее соотношение видов речевой деятельности, задействованных в МПУ. В качестве критериев их выделения выступают:

1) Психологические характеристики видов речевой деятельности с точки зрения их роли в процессе общения: инициальные (говорение, письменная речь) и реактивные (ответные виды речевой деятельности, отвечают на инициативу, выступают в качестве ответных реактивных процессов: чтение, аудирование) (И. А. Зимняя). Поскольку работа по формированию целевой компетенции строится на основе текстов профессиональной направленности, то для чтения используется характеристика «реактивный вид речевой деятельности».

2) Характеристика видов речевой деятельности по форме: устные (говорение) и письменные (письмо, письменная речь) (И. А. Зимняя).

3) Этапы овладения иностранным языком – формирование навыков, совершенствование навыков, развитие умений (Е. И. Пассов).

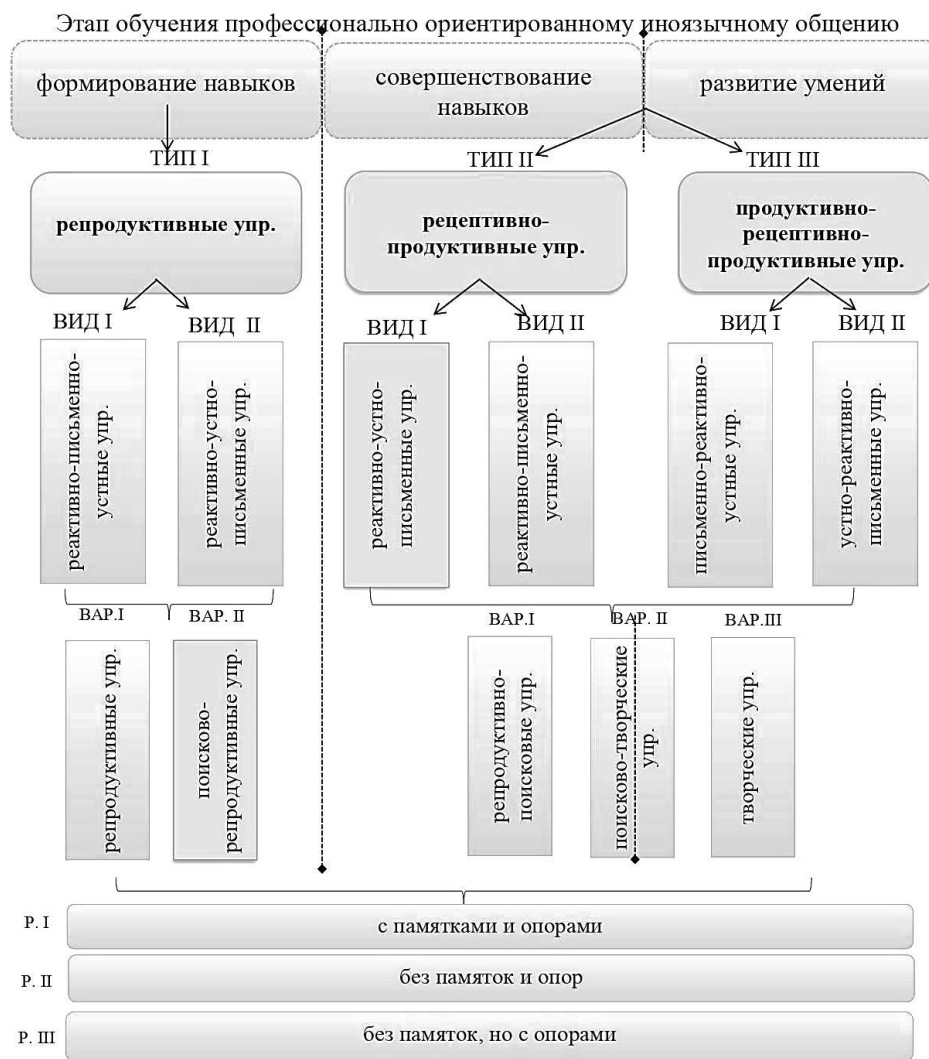


Рис. 1. – Система модифицируемых полимодальных упражнений для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции

Fig. 1. System of modifiable polymodal exercises for the formation of foreign language professional and communicative competence

Так, для этапа формирования навыков в репродуктивных МПУ мы предлагаем использовать **реактивно-письменно-устные** (Вид I) (последовательность активизации видов иноязычной речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование+говорение) и **реактивно-устно-письменные** (Вид II) (последовательность включения видов иноязычной речевой деятельности: чтение, аудирование+говорение, письмо) **виды** упражнений. При этом аудирование мы рассматриваем в тесной связи с говорением.

В рецептивно-продуктивный тип упражнений входят **реактивно-устно-письменные** (Вид I) (чтение, аудирование+говорение, письменная речь) и **реактивно-письменно-устные** (чтение, письменная речь, аудирование + говорение) упражнения (Вид II), которые могут использоваться как на этапе совершенствования навыков, так и на этапе развития умений. Продуктивно-рецептивно-продуктивные упражнения имеют следующие виды: **письменно-реактивно-устные** (Вид I) (письменная речь, чтение, аудирование + говорение) и **устно-реактивно-письменные** (Вид II) (аудирование + говорение, чтение, письменная речь), предназначенные для этапов совершенствования навыков и развития умений.

В свою очередь виды МПУ делятся на **варианты**. Основанием для их выделения является направленность на решение различных типов учебных задач в соответствии с уровнями усвоения содержания образования (В.П. Беспалько) [16:55-56]. Исходя из этого, этапу формирования навыков будут соответствовать **репродуктивные** (Вариант I) и **поисково-репродуктивные МПУ** (Вариант II), в которых присутствуют проблемные ситуации незначительного интеллектуального затруднения (И. А. Зимняя). Вариант I характеризуется тем, что в задаче, на решение которой они направлены, определены цель и ситуация, а сама задача решается по алгоритму, заданному преподавателем. Применение Варианта II МПУ обусловлено тем, что на данном этапе тексты профессиональной направленности подвергаются не только содержательной, но и лингвистической переработке, поэтому эти упражнения направлены на поиск в тексте значимого для дальнейшего использования профессионально ориентированного языкового материала (слов, словосочетаний, предложений) и его воспроизведение с незначительными изменениями.

На этапе совершенствования навыков используются **репродуктивно-поисковые МПУ** (Вариант I), отличающиеся от репродуктивных упражнений тем, что в них представлены речевые ситуации несколько большей степени интеллектуального затруднения. Сущность такого варианта МПУ заключается в том, что обучающиеся, используя полученный ранее опыт решения аналогичных задач, осуществляют самостоятельный поиск наиболее подходящего в данной ситуации способа решения задачи. Для этапа развития умений предусмотрены **творческие МПУ** (Вариант III) с речевыми ситуациями значительного интеллектуального затруднения. В данном варианте для решения задачи обучающиеся создают свой новый способ, который ведет к принципиально новому результату [17:114]. **Поисково-творческие** (Вариант II) МПУ используются для перехода от этапа совершенствования навыков к этапу развития умений и подразумевают преобразование известного алгоритма или создание нового способа решения задачи при относительно предсказуемом результате.

И наконец, учет внутренних условий обучения (уровень обученности, уровень владения иностранным языком) определяет **разновидности МПУ**.

К таковым относятся МПУ, выполняемые с помощью памяток и различного рода опор (Разновидность I), без них (Разновидность II) и выполняемые без памяток, но с опорами (Разновидность III). Данные разновидности позволяют формировать иноязычную коммуникативную компетенцию у обучающихся с разным уровнем владения иностранным языком. Вышеизложенное позволяет нам представить систему модифицируемых полимодальных упражнений для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в лингвистическом вузе (см. рисунок 1).

Значимое место в системе модифицируемых полимодальных упражнений отводится методической помощи как их материальному средству. Она может быть представлена в виде памяток, руководств, инструкций, алгоритмов, функциональных опор, логико-синтаксических схем и др. Ее назначение – обеспечение качества выполнения упражнения, учет разрозненности в уровне владения иностранным языком обучающимися, формирование метакогнитивных способностей студентов как основы для иноязычного и профессионального самообразования. Примеры формулировок видов модифицируемых полимодальных упражнений по теме «Технические профессии – профессии будущего!» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Примеры формулировок заданий для модифицируемых полимодальных упражнений

Table 1

Examples of task formulations for modifiable polymodal exercises

Вид МПУ	Вариант МПУ	Этап обучения общению	Пример формулировки
Реактивно-письменно-устные упражнения	Репродуктивные упражнения	Формирование навыков	Попробуйте сформулировать тему сегодняшнего занятия. Для этого: А) попытайтесь отгадать, о чем может идти речь, прочитав то, как объясняется ключевое слово темы; Б) Воспользовавшись представленными выражениями, запишите кратко (в 2 предложениях) Ваше предположение и его аргументацию; В) поделитесь своим предположением с Вашим партнером. Будьте готовы аргументированно представить окончательную идею в группе.
Реактивно-устно-письменные упражнения	Поисково-репродуктивные упражнения	Формирование навыков	Найдите другие подтверждения значимости техники в нашей жизни. Для этого: А) прочитайте небольшой отрывок из статьи по этой теме; Б) найдите в тексте и подчеркните предложения или части предложений, которые подтверждают значимость техники и используйте их, чтобы дополнить предложение «Техника играет значимую роль в нашей жизни, так как ...» (устно); В) используя опорную схему, дополните это предложение Вашими собственными примерами. Запишите Вашу итоговую точку зрения.

Продолжение таблицы 1

Реактивно-устно-письменные упражнения	Репродуктивно-поисковые упражнения	Совершенствование навыков	Найдите причину ложного представления о технических профессиях. Для этого: А) прочитайте мнение экспертов по вопросу, почему возникают такие стереотипы; Б) сформулируйте причину ложного представления о технических профессиях, представленную в тексте. Скажите, согласны ли Вы с этой причиной или нет. Используя схему, аргументируйте свой ответ (устно, в 4-5 предложениях); С) работая в парах, сформулируйте и запишите предложения по тому, как можно улучшить сложившуюся ситуацию (письменно, 3-4 предложения). Будьте готовы представить свои идеи в группе.
Письменно-реактивно-устные упражнения	Поисково-творческие упражнения	Развитие умений	Защитите хорошую репутацию технических профессий. Для этого: А) работая в парах, запишите тезисно преимущества технических профессий (минимум три преимущества); Б) прочитайте то, как характеризуют технические профессии сами студенты технических вузов, найдите еще преимущества технических профессий, дополните ими Ваш список; В) аргументируйте Ваши тезисы (письменно в форме кластера) и расскажите в группе о трех наиболее значимых преимуществах. Объясните, почему Вы считаете, что данные преимущества наиболее значимы (в 4-8 предложениях).
Устно-реактивно-письменные упражнения	Творческие	Развитие умений	Обсудите особенности и значимость Ваших будущих профессий. Для этого: А) найдите в интернете информацию о Вашей будущей профессии. Подготовьте презентацию, кратко осветив пункты предложенного плана. Расскажите на основе презентации о Вашей будущей профессии в группе (устно, в 10-15 предложениях). Прослушайте сообщения других студентов, задайте вопросы; Б) прочитайте небольшой текст о том, как студент технического вуза аргументирует свой выбор будущей профессии; В) По аналогии с этим попытайтесь доказать, что Ваш выбор профессии является правильным (письменно, в 8-10 предложениях).

Стоит отметить, что модифицируемые полимодальные упражнения схожи с заданиями интегрированного типа (*integrated tasks*), широко применяемыми в международном экзамене по английскому языку TOEFL. Вместе с тем, принципиальными отличиями МПУ от заданий интегрированного типа являются: а) активизация одновременно всех видов речевой деятельности (*integrated tasks* задействуют два-три вида речевой деятельности); б) разная

последовательность включения видов речевой деятельности (в *integrated tasks* рецептивная речевая деятельность всегда предшествует продуктивной); в) творческий характер упражнений для этапов совершенствования навыков и развития умений (*integrated tasks* в большей степени подразумевают репродукцию прослушанного и/или прочитанного материала).

Заключение. Все вышеизложенное, во-первых, является попыткой разрешить проблемы, существующие в теории упражнений и практике их применения в иноязычном образовательном процессе. Во-вторых, оно показывает способность разработанной нами системы МПУ обеспечивать оптимальные условия для достижения обучающимися нелингвистического вуза ожидаемых образовательных результатов благодаря: 1) изменению статуса упражнений (от упражнения-тренировки (отработка языкового материала) к упражнению-трансферу (решение новой коммуникативной задачи при опоре на полученные ранее знания, навыки, умения)); 2) интенсификации иноязычной подготовки за счет одновременной активизации всех видов иноязычной речевой деятельности (полиmodalный характер упражнений); 3) связности формируемых навыков и развиваемых умений, которая обусловлена функционированием системы в пределах единого смыслового целого, выраженного профессионально ориентированным текстом; 4) повышению уровня мотивации в овладении иностранным языком и познавательной активности студентов за счет направленности упражнений на решение речемыслительных задач в проблемных ситуациях, являющихся лично и профессионально значимыми для обучающихся; 5) высокой адаптивности упражнений, достигаемой путем изменений в последовательности включения видов иноязычной речевой деятельности в зависимости от конкретных условий; б) профессионально ориентированному характеру иноязычной подготовки, поскольку данная система строится на основе текстов профессиональной направленности и нацелена на выполнение профессиональных видов деятельности; 7) развитию и совершенствованию метакогнитивности обучающихся, необходимой для образовательной автономии и перехода на уровень самообразования (за счет сопровождения упражнений алгоритмами, памятками, инструкциями и т.д., содействующими становлению их самостоятельности в планировании, организации и осуществлении своей образовательной и профессиональной деятельности).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ариян М. А., Шамов А. Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2017. – 224 с. – ISBN: 978-5-9765-2788-1, 978-5-02-039261-8.
2. Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets: Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 2014. N 3. Pp. 56–66.

3. **Severova N. Yu.** Multitasking Activities as a Component of Foreign Language Teaching and Learning at a Non-Linguistic University // 12th International Conference of Education, Research and Innovation ICERI 2019 Proceedings, Valencia, 11–13 November 2019. Valencia: IATED Academy, 2019. P. 10058–10062.

4. Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World: Studies in Honor of Krystyna Drożdżal-Szelest. Германия: Springer International Publishing, 2017. 344 p.

5. Technology, Innovation and Creativity in Digital Society: XXI Professional Culture of the Specialist of the Future. Швейцария: Springer International Publishing, 2021. 1003 p.

6. **Пассов Е. И.** Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб.: Златоуст, 2009. – 125 с. – ISBN 978-5-86547-480-7.

7. **Владимирова Е. Н., Куклина С. С.** Полифункциональные упражнения для обучения иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–4. С. 43–47. ISSN: 2311-1305.

8. **Куклина С. С.** Полифункциональные упражнения как деятельностные средства достижения учащимися образовательных результатов по предмету "иностранный язык" // Иностранные языки в школе. 2021. № 1. С. 13–20. ISSN: 0130-6073.

9. **Борзова Е. В., Шеманаева М. А.** Полифункциональный характер современного иноязычного образования: цели, содержание и технологии // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17. № 1. С. 164–178. – ISSN: 1991-7740 – DOI 10.26907/esd.17.1.14.

10. Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. Соединенные Штаты Америки: IGI Global, 2016, 460 p.

11. Методика (заочный курс повышения квалификации филологов-русистов) / Под ред. А. А. Леонтьева. М.: Рус. яз., 1988. 180 с.

12. **Ковалевская Е. В.** Генезис и современное состояние проблемного обучения (Общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): дисс...докт. пед. наук, 13.00.01., 13.00.02. – М., 2000. – 417 с.

13. **Гез Н. И.** Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. N 6. С. 29–40.

14. **Кирилловых А. А.** Полиmodalное упражнение как средство формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся нелингвистического вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т.26. № 3. С. 213–218. – DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-3-213-218.

15. **Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. ISBN 5-09-001029-3. – 287 с.

16. **Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с. – ISBN 5-7155-0099-0.

17. **Куклина С. С.** Полифункциональность как конституирующий признак упражнений для достижения результатов иноязычного образования // Научное наследие Е.И. Пассова в контексте развития иноязычного образования: Материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рожд. Е.И. Пассова, Липецк, 01–02 дек. 2020 г. / под общ.ред. В.Б. Царьковой, А.А. Люлюшина. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. ISBN: 978-5-907335-57-8. – С. 107–114.

REFERENCES

1. **Ariyan M. A., Shamov A. N.** Osnovy obshchey metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. Teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty: uchebnoye posobiye. M.: Flinta: Nauka, 2017. – 224 p. – ISBN: 978-5-9765-2788-1, 978-5-02-039261-8.
2. **Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C.** Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets: Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 2014. N 3. Pp. 56–66.
3. **Severova N. Yu.** Multitasking Activities as a Component of Foreign Language Teaching and Learning at a Non-Linguistic University // 12th International Conference of Education, Research and Innovation ICERI 2019 Proceedings, Valencia, 11–13 November 2019. Valencia: IATED Academy, 2019. P. 10058–10062.
4. Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World: Studies in Honor of Krystyna Drożdżał-Szelest. Германия: Springer International Publishing, 2017. 344 p.
5. Technology, Innovation and Creativity in Digital Society: XXI Professional Culture of the Specialist of the Future. Швейцария: Springer International Publishing, 2021. 1003 p.
6. **Passov Ye. I.** Terminosistema metodiki, ili Kak my govorim i pishem. – SPb.: Zlatoust, 2009. – 125 p. – ISBN 978-5-86547-480-7
7. **Vladimirova Ye. N., Kuklina S. S.** Polifunktsionalnyye uprazhneniya dlya obucheniya inoyazychnomu audirovaniyu na osnove universalnykh uchebnykh deystviy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 64–4. P. 43–47. ISSN: 2311-1305.
8. **Kuklina S. S.** Polifunktsionalnyye uprazhneniya kak deyatel'nostnyye sredstva dostizheniya uchashchimisya obrazovatelnykh rezultatov po predmetu "inostranny yazyk" // Inostrannyye yazyki v shkole. 2021. № 1. P.13-20. ISSN: 0130-6073.
9. **Borzova Ye. V., Shemanayeva M. A.** Polifunktsionalnyy kharakter sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya: tseli, sodержaniye i tekhnologii // Obrazovaniye i samorazvitiye. 2022. T. 17. № 1. P. 164–178. – ISSN: 1991-7740 – DOI 10.26907/esd.17.1.14.
10. Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. Soyedinennyye Shtaty Ameriki: IGI Global, 2016, 460 p.
11. Metodika (zaochnyy kurs povysheniya kvalifikatsii filologov-rusistov) / Pod red. A. A. Leontyeva. M.: Rus. yaz., 1988. 180 p.
12. **Kovalevskaya Ye. V.** Genesis i sovremennoye sostoyaniye problemnogo obucheniya (Obshchepedagogicheskiy analiz primenitelno k metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov): diss...dokt. ped. nauk, 13.00.01., 13.00.02. – M., 2000. – 417 p.
13. **Gez N. I.** Sistema uprazhneniy i posledovatelnost razvitiya rechevykh umeniy i navykov // Inostrannyye yazyki v shkole. 1969. N 6. P. 29–40.
14. **Kirillovykh A. A.** Polimodalnoye uprazhneniye kak sredstvo formirovaniya professionalno oriyentirovannoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii u obuchayushchikhsya nelingvisticheskogo vuza // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2020. T.26. № 3. P. 213–218. – DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-3-213-218.
15. **Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. Ye.** Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole. M.: Prosveshcheniye, 1991. ISBN 5-09-001029-3. – 287 p.
16. **Bespalko V. P.** Slagayemye pedagogicheskoy tekhnologii. – M.: Pedagogika, 1989. – 192 p. – ISBN 5-7155-0099-0.

17. **Kuklina S. S.** Polifunksionalnost kak konstituiruyushchiy priznak uprazhneniy dlya dostizheniya rezultatov inoyazychnogo obrazovaniya // Nauchnoye naslediyе Ye.I. Passova v kontekste razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya: Materialy Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. 90-letiyu so dnya rozhd. Ye.I. Passova, Lipetsk, 01–02 dek. 2020 g. / pod obshch.red. V.B. Tsarkovoy, A.A. Lyulyushina. – Lipetsk: Lipetskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2020. ISBN: 978-5-907335-57-8. – P. 107–114.

Статья поступила в редакцию 22.06.2022. Одобрена 20.09.2022. Принята 27.09.2022.

Received 22.06.2022. Approved 20.09.2022. Accepted 27.09.2022.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2022.

Информатизация образования

Information technologies in education

Научная статья

УДК 378: 004.5

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.05

М. С. Коган

ОНЛАЙН ФОРМАТ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА И КОМПЬЮТЕРА» (НСИ): РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ



КОГАН Марина Самуиловна – кандидат технических наук, доцент Высшей школы лингводидактики и перевода; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия, SPIN-код РИНЦ: 4219-4725; ORCID: 0000-0002-7519-2161, m_kogan@inbox.ru

KOGAN Marina S. – Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University. 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0002-7519-2161, m_kogan@inbox.ru

Аннотация. В статье проанализированы три международные конференции «Взаимодействие человека и компьютера» = Human Computer Interaction International (НСИ), проходившие в 2020–2022 гг. в онлайн формате. НСИ представляет собой ежегодную крупную международную конференцию, в рамках которой в 2022 г. параллельно работали 19 аффилированных конференций и две тематические области. Пленарные доклады рассмотрены в контексте программной статьи о семи мега-вызовах, стоящих перед данной областью исследований, написанной в 2019 г. ведущими экспертами в сфере взаимодействия человека и компьютера. Обсуждаются работы российских участников; исследования, отмеченные наградой «Лучший доклад» аффилированной конференции «Технологии для обучения и сотрудничества» (Learning and Collaboration Technologies) и секции «Обучение иностранным языкам с использованием технологий» (Technology-Enhanced Language Learning). Автор этой статьи принимал непосредственное участие в качестве приглашенного докладчика и делится впечатлениями о геймифицированных функциях онлайн платформы Whova, позволяющей не только проведение такого масштабного мероприятия как конференция с участием 2264 зарегистрированных участников из 77 стран мира, с одновременным проведением нескольких десятков заседаний и сохранением видеозаписи всех 306 секционных заседаний в течение месяца после конференции, но и разнообразные возможности социализации и коммуникации участников в свободное время. Многие виды деятельности на платформе поощрялись баллами, что позволило по итогам конференции определить ее самых активных участников. На будущий год планируется провести конференцию НСИ-2023 в гибридном формате: онлайн и офлайн в Копенгагене.

Ключевые слова: МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА И КОМПЬЮТЕРА, МЕГА-ВЫЗОВЫ, ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА, ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ, ПЛАТФОРМА WHOVA

Для цитирования: Коган М. С. Онлайн формат международной конференции «Взаимодействие человека и компьютера» (HCII): реальность и перспективы // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 3. С. 81–97. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.05

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.05

ONLINE FORMAT OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE “HUMAN-COMPUTER INTERACTION INTERNATIONAL” (HCII): REALITY AND PROSPECTS

Abstract. The paper analyzes the last three international conferences *Human Computer Interaction International* (HCII) held in online format in 2020-2022 from the participant’s perspective. HCII is a yearly large scale international conference embracing 2 thematic areas and 19 affiliated conferences in 2022. The Plenary speakers’ talks are considered as elaboration of the key ideas formulated by the leading experts in the field in their policy statement paper on 7 mega-challenges in the sphere of human-computer interaction published in 2019. Special attention is paid to the papers submitted by Russian participants, research papers awarded with the Best paper Certificate at the affiliated conference Learning and Collaboration Technologies, and papers delivered at Technology-Enhanced Language Learning session. The functionality of the award winning conference platform Whova is described. Besides being able to host several dozens of HCII-2022 conference events running simultaneously and store video recordings of all 306 sessions taking place during the conference for a month after the conference ended, the Whova platform provides multiple opportunities for socialization and collaboration for conference attendees in their free time awarding them with points for many activities. As a result, most active conference participants have become winners in the category Leadership in the informal part of the conference. HCII–2023 is supposed to be held in a hybrid format: onlone and in-person in Copenhagen (Denmark).

Keywords: INTERNATIONAL CONFERENCE, HUMAN COMPUTER INTERACTION INTERNATIONAL, MEGA-CHALLENGES, LEARNING AND COLLABORATION TECHNOLOGIES, TECHNOLOGY-ENHANCED LANGUAGE LEARNING, WHOVA PLATFORM

For citation: Kogan M. S. Online format of the international conference “Human-Computer Interaction International” (HCII): reality and prospects. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2022. Vol. 11. No 3. P. 81–97. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.05

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, 2022.

Введение. По инициативе оргкомитета аффилированной конференции «Технологии обучения и сотрудничества» (Learning and Collaboration Technologies), впервые проводившейся в 2014 году, автору этой статьи довелось принять непосредственное участие в качестве приглашенного докладчика. Масштаб и уровень мероприятия впечатлили: количество параллельно

работающих секций, огромный зал-«улей», с множеством «сот», где разместились стендовые доклады, которые были доступны для ознакомления и общения с авторами в течение всех дней работы конференции, выставка оборудования разных компаний и ряд других деталей, которые «по горячим следам» были описаны автором в *Вопросах методики преподавания в вузе* за 2014 г. [1].

Спустя пять лет осенью 2019 г. организаторами проходившей в седьмой раз этой аффилированной конференции было принято решение о включении М. С. Коган в качестве приглашенного докладчика повторно. В 2020 г. НСП должна была пройти в Копенгагене, что делало перспективу личного участия намного более реальной, чем в случае ее проведения на североамериканском континенте, где она проходила в 2015–2019 гг. Однако начавшаяся пандемия Covid-19 отменила все офлайн конференции, запланированные на весну-лето 2020 г. К чести организаторов НСП–2020 они в очень сжатые сроки смогли перевести такое масштабное мероприятие в онлайн формат. Как знак времени, свидетельствующий о неожиданно накрывшем мир локдауне, осталась страница конференции с зачеркнутыми вариантами стоимости при разном формате очного участия и отмененными мероприятиями, которые не были перенесены в онлайн формат (мастер-классы и выставки) (<https://2020.hci.international/registration.html>). Данная статья написана на основе личных впечатлений автора о наиболее запомнившихся событиях конференций НСП 2020–2022 гг., проходивших в онлайн формате.

Пленарные доклады в свете мега-вызовов в области взаимодействия человека и компьютера. В 2018 г. произошло знаменательное событие: на встрече 32 членов оргкомитета серии международных конференций Human Computer Interaction International были сформулированы 7 мега-вызовов, стоящих перед НСП сообществом, которые, по мнению участников встречи, должны стать магистральными направлениями исследований в области взаимодействия человека и компьютера на ближайшие годы. В 2019 г. в журнале *International Journal of Human-Computer Interaction* была опубликована программная статья *Seven Grand HCI Challenges* посвященная исследованию этих проблем [2]. На диаграмме (рис.1) представлены выделенные мега-проблемы: симбиоз человека и технологий, взаимодействие человека и окружающей среды, этика, частная жизнь и безопасность, благополучие, здоровье и счастье, доступность и всеобщий доступ, обучение и творчество и организация общества и демократия.

В статье дается определение каждому из указанных мега-вызовов, сформулированы важные вопросы для исследования, осуждается методология исследования и области применения. Пленарные доклады, сделанные наиболее выдающимися членами НСП сообщества на конференциях 2020–2022 гг., развивали и дополняли ключевые идеи этой программной статьи.



Рис. 1. 7 мега-вызовов, стоящих перед исследователями в области взаимодействия человека и компьютера (источник: <https://2021.hci.international/index.html>)

Fig. 1. Seven HCI Grand Challenges (source: <https://2021.hci.international/index.html>)

В центре доклада профессора университета Мэриленд (2020) Г. Вандерхейдена (Gregg Vanderheiden) Advancing technologies will allow us to reinvent HCI Can we use it to finally address digital interface inequality – with less effort – and to better effect? были вопросы универсального доступа и доступности ИКТ. Профессор Г. Вандерхейден обратил внимание на то, что при рассмотрении проблем пользователей с ограниченными возможностями, явно недооцениваются проблемы, возникающие у физически здоровых людей, успешных профессионалов в своих областях, которые совершенно теряются, когда сталкиваются с незначительными изменениями интерфейса хорошо известной им программы. По его оценкам таких людей в современном мире достаточно много. Для учета их проблем он предлагает объединить их в категорию людей «глухих» к компьютерным технологиям, по аналогии с людьми, у которых полностью отсутствует музыкальный слух. Вопрос, является ли такая неспособность адаптироваться к незначительным изменениям медицинским диагнозом, требует, по мнению докладчика, дальнейшего исследования.

Пленарным докладчиком на конференции НСИ–2021 был профессор Токийского университета, ведущий специалист в области виртуальной и дополненной реальности М. Хироши (Michitaka Hirose), выступивший с докладом *Advances in VR Technology and the Post-Coronavirus Society*. Он считает, что пандемия Ковид-19 необратимо изменила мир, сравнивая ее влияние на все сферы человеческой деятельности с нефтяным кризисом начала 1970-х гг., который вызвал серьезные изменения во всей мировой экономике. Большую роль в этом переходе к новой реальности профессор Хироши отводит второму поколению устройств виртуальной реальности. Виртуальная реальность у многих ассоциируется с появившимися более 30 лет назад шлемом/очками виртуальной реальности, которыми сейчас снабжены многие модели смартфонов. Возможность испытывать разные ощущения в трехмерном пространстве, наличие GPS и высокоскоростного интернета позволяют говорить о втором поколении устройств виртуальной реальности, VR 2.0. Разнообразные тактильные ощущения, которые испытывает пользователь современных устройств, таких как YubiToko, Meta-Cookie, Service VR Traine, систем, напрямую стимулирующих нервные окончания пользователя, и др. могут применяться в сфере образования, создавая среду, основанную на опыте, в которой можно не только имитировать реальный мир, но и создавать/моделировать ситуации, которые в реальном мире невозможны.

Пленарный докладчик НСИ–2022 Б. Шнидерман (Ben Shneiderman), почетный профессор лаборатории компьютерных наук и взаимодействия человека и компьютера университета Мэриленда, говорил о новом синтезе человека и искусственного интеллекта – ИИ, ориентированном на человека, который должен усиливать способности человека (в своей речи профессор Шнидерман использовал три разных глагола для описания этого эффекта ИИ: *amplify*, *augment* и *enhance*), повышая его самоэффективность, поддерживая креативность, признавая ответственность и способствуя развитию социальных связей. Делать это могут только системы, построенные на принципах надежности, безопасности и доверия. Многие идеи, высказанные докладчиком, сформулированы им в книге *Human-Centered AI*. Oxford University Press, вышедшей в начале 2022 г.

К сожалению, тексты пленарных докладов не публикуются. Заинтересованный читатель может найти дополнительную информацию в публикациях этих ученых, доступных в Google Scholar и записях их выступлений на близкие темы на YouTube.

Немного статистики. Как все крупные конференции, НСИ постоянно прирастает новыми аффилированными (тематическими) конференциями. Динамика прироста после 2014 г., когда впервые была проведена конференция *International Conference on Learning and Collaboration Technologies* [1], представлена в Таблице 1.

Таблица 1

**Увеличение количества аффилированных конференций в рамках конференции НСП
после 2014 г.**

Table 1

Growth of the number of the affiliated conferences within НСП after 2014

Год первого проведения конференции	Название конференции	Количество прошедших конференций
2015	ITAP: International Conference on Human Aspects of IT for the Aged Population	8
2019	AIS: International Conference on Adaptive Instructional Systems	4
2019	HCI-Games: International Conference on HCI in Games	4
2019	MobiTAS: International Conference on HCI in Mobility, Transport and Automotive Systems	4
2020	AI-HCI: International Conference on Artificial Intelligence in HCI	3
2020	MOBILE: International Conference on Design, Operation and Evaluation of Mobile Communications	3

Общее количество аффилированных конференций в 2022 г. составило 19. За неделю работы конференции было проведено 306 параллельных секционных заседаний, на которых было сделано 1572 доклада и представлены 454 стендовых доклада. Если сопоставить показатели поданных заявок и сделанных докладов, прозвучавшие на открытии конференции, то можно сделать вывод, что 2/3 заявок было отклонено. Такой высокий показатель отклонения (rejection rate) типичен для авторитетных международных конференций.

Интересной особенностью конференции НСП является то, что в некоторых секционных заседаниях участвуют представители только одной страны (Японии, Китая, США), а иногда – одного университета. При этом все общение происходит на английском языке – рабочем языке конференции. Например, «чисто русским» было заседание секции S104 Patterns of Online Deliberation аффилированной конференции Social Computing and Social Media под председательством С. С. Бордуновой, на котором было сделано пять докладов исследователей из Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ) (<https://2022.hci.international/tuesday>). Всего из России было 28 участников, авторов и соавторов 13 докладов. Трое российских участников выступили соавторами больше чем одного доклада. Три исследования были выполнены совместно с немецкими, тайскими и английскими коллегами [3; 4; 5].

В секциях S046 Modern Methods and Applications и S073 Ergonomics in Industry and Manufacturing под председательством В. Даффи (V. Duffy) (Professor of Industrial Engineering and Agricultural & Biological Engineering Университета Пёрдью (Purdue University), штат Индиана, были представлены доклады исключительно американских исследователей, причем 5 докладов из 6 в каждой секции были сделаны его студентами из университета Purdue. Профессором В. Даффи был установлен своеобразный рекорд по количеству

публикаций в рамках одной конференции (он стал соавтором 6 публикаций в 2020 г., 27 публикаций в 2021 г и 23 публикаций в 2022 г.). В рамках конференции HСII–2022 он также проводил мастер-класс по теме «Систематический обзор литературы в области взаимодействия человека и компьютера: методы и инструменты» (<https://2022.hci.international/T21.html>). Инструменты, с которыми познакомились участники мастер-класса, и которые используют все студенты профессора Даффи при проведении систематических обзоров литературы по определенной тематике, включают в себя Harzing's analysis, Vicinitas, Dimensions, Google NGram, ResearchGate и другие научные библиографические базы данных, VOS Viewer, CiteSpace, BibExcel и maxQDA. Примеры его многочисленных публикаций на эту тему доступны на платформе ResearchGate (<https://www.researchgate.net/profile/Vincent-Duffy-2/research>). Несмотря на явные достоинства такого подхода: освоение современных цифровых инструментов для анализа литературы и возможность молодому исследователю или исследователю, начинающему заниматься новой для себя темой, «выйти» на ведущих авторов в данной области, они в целом кажутся немного поверхностными и больше подходящими для рубрик типа «Дебют», чем для серьезного анализа тенденций в определенной научной области, основанных на обзорах работ ведущих исследователей в определенной области (см., например, обзоры, опубликованные в 2021 г. в области использования корпусных и компьютерных технологий в обучении иностранных языков и исследований в области английского языка для специальных целей [6; 7; 8]).

Основным недостатком работ учеников профессора Даффи, на мой взгляд, является отсутствие четких критериев включения/исключения статей, найденных в разных базах при формировании пула для анализа (см., например, [9]). Поэтому неслучайно ни одна из многочисленных публикаций с участием профессора Даффи не получила престижную награду конференции «Лучшее исследование» (Best Paper Award) в его тематической области DHM: Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management Health. Лучшие работы традиционно определялись в каждой аффилированной конференции и среди стендовых докладов. Всего наград были удостоены 22 работы, представленные в двух тематических областях, на 19 аффилированных конференциях и один стендовый доклад.

Обзор исследований, представленных на аффилированной конференции Learning and Collaboration Technologies. Лучшие исследования в нашей аффилированной конференции Learning and Collaboration Technologies (Технологии обучения и сотрудничества) за последние 3 года тематически были очень разными. Победителем 2020 г. стало исследование, направленное на знакомство детей дошкольного возраста с невидимыми физическими явлениями (сопротивление воздуха) через серию специально разработанных заданий [10].

В 2021 г. лучшей в нашей конференции была признана работа, посвященная исследованию доверия к чатботам в аспекте возможности получения помощи в случае необходимости. (Всего в эксперименте участвовало 274 студента разных университетов Финляндии). Активное участие студентов в эксперименте и высказанное доверие студентов к чат-ботам позволило исследователям сделать вывод, что у студентов существует скрытая потребность в получении поддержки и помощи в трудных ситуациях в процессе учебы в университете [11].

Лучший доклад конференции этого года был посвящен исследованию эффективности разработанного специального мобильного приложения, позволяющего изучать геометрические трансформации и их математические представления в дополненной реальности в рамках самостоятельной работы. Приложение наглядно представляет абстрактные понятия и пространственные категории, такие как системы координат, дуги вращения, расстояния, проекции, уравнения, визуализируя геометрическое понимание изменений и соответствующие тригонометрические уравнения, их описывающие [12].

Каждая работа-победитель является неким образцом с точки зрения цельности, логичности, конкретности изложения, четкости формулировки поставленной задачи, описания путей ее решения, релевантности работ, включенных в обзор литературы по данной теме, применения выбранной методики исследования (авторы использовали разные исследовательские методы), анализа полученных результатов и областей их возможного применения, ограничений исследования и задач для будущих исследований.

На секции S273: Technology-Enhanced Language Learning, в этом году было представлено четыре доклада, один из которых был наш. Ведущим был доклад председателя секции, профессора Кипрского технологического университета А. Николау (Anna Nicolaou) «Implementing inquiry-based and online mentoring in a social entrepreneurship project». Исследование было сфокусировано на развитии навыков студентов экономического направления подготовки задавать «умные» интересные конкретные вопросы на английском языке, возникающие в ходе выполнения учебного проекта в рамках курса английского для специальных целей (АСЦ), так чтобы «менторы» на виртуальной платформе Community Question and Answering (CQA) 100 mentors захотели на них ответить (<https://www.100mentors.com/>). Платформа объединяет 300+ университетов и 500+ компаний со всего мира, приверженных обучению на основе метода проектов (project-based learning (PBL)). Вопросы студенты размещали в письменном виде, а ответы «менторы» могли давать в устной форме, в виде аудиофайла. Опыт виртуального делового взаимодействия с консультантами из разных стран и компаний оказался очень полезным, хотя у некоторых студентов возникали проблемы с пониманием ответов из-за сильного акцента говорящего.

Формулирование «умных» вопросов является одним из эффективных способов повышения понимания текста. В своем исследовании, выполненном

совместно с коллегами из СПбГУ, посвященном организации самостоятельной работы магистрантов педагогического направления по академическому чтению, мы подтвердили важность этого приема, показали, как организовать задание по формулированию вопросов о содержании статьи, на которые студент надеется получить ответы при чтении ДО чтения статьи (на основе чтения заголовка и аннотации) в рамках самостоятельной работы. Мы также установили, что большинство заданных вопросов являются фактическими, и, следовательно, навык формулирования вопросов, основанных на логическом рассуждении (*inferential questions*) надо развивать у студентов целенаправленно. Результаты анкетирования показали, что студенты высоко оценили пользу формулирования вопросов ДО прочтения статьи на усвоение материала статьи, хотя до начала эксперимента этой техникой они практически не пользовались. Наша статья *Technology-Enhanced Instruction into Extensive L2 Academic Reading for Specific Purposes within the ESP/ESAP Course for Post-Graduate Language Pedagogy Students* (авторы Коган, Gavrilova, Копыловская, Vdovina) и статья Anna Nicolaou будут опубликованы в дополнительных томах (*Late Breaking Papers volumes*) серии *Lecture Notes in Computer Science*, издание которых запланировано на осень 2022 г.

Платформа для проведения онлайн конференций Whova. В 2020 и 2021 гг. конференция НСП проводилась на платформе Webex. Она обеспечила устойчивую работу нескольких десятков сессий, проходивших параллельно. Записи заседаний всех секций текущего дня становились доступны для просмотра на следующий день на сайте конференции. К сожалению, запись заседания, длившегося 1,5–2 часа не была снабжена аннотацией. Поэтому возникали проблемы с просмотром конкретного выступления: некоторым докладчикам не удалось технически присоединиться к заседанию в назначенное время, и они не делали свой доклад, другим это удалось позже, и их доклад был в конце записи, а не в середине, как следовало из Программы секции доступной на сайте. Безусловным недостатком стали жесткие рамки времени, отведенного для просмотра записанных секционных заседаний: после окончания работы конференции в пятницу, записи оставались доступны до 23:59 воскресенья, при этом записи докладов, сделанных в пятницу, выкладывались утром в субботу. Никакого общения кроме обсуждения докладов во время сессии в устной или письменной форме платформа не предлагала. Думаю, что в итоговом опросе многие участники указали на этот недостаток организации конференции в онлайн формате.

Ответом на критику недостатков платформы Webex стало проведение конференции НСП–2022 на платформе Whova с встроенным сервисом Zoom для «живых» заседаний. Whova – это платформа для организации крупных мероприятий в очном, онлайн и смешанном формате, входящая в 100 ведущих компаний в мире по производству программного обеспечения (*Global Top 100*

Software companies), обладатель престижной награды «Лучшее приложение для мероприятий» (ETA – Events Technology Awards).

Помимо передовых технологий, позволяющих устойчиво проводить синхронные параллельные онлайн сессии, Whova предлагает прекрасные возможности социализации участников до, во время и какое-то время после конференции. Деловой аспект включал папки Agenda для синхронных сессий и связанную с ней Resources. Agenda содержит закладки Sessions, Speakers, Posters. Страничка Session содержит список докладчиков с фотографиями аккаунтов из Google scholar для тех участников, у кого они есть, и гиперссылки на их статьи в 40 томах серии Lecture Notes in Computer Science издательства Springer, содержащих материалы конференции НСИ–2022. Возможность перейти к конкретной статье на сайте серии SpringerLink по прямой ссылке очень удобна для быстрого знакомства с «зацепившей» статьей, которая не обратила на себя внимание раньше, например, при знакомстве с Программой конференции. Для тех, кто не смог участвовать в заседании секции, ссылка ведет в раздел Video Gallery в папке Resources.

Закладка Speakers вела к 164 страничному списку из 1694 докладчиков, размещенных по 10 на странице в алфавитном порядке. При регистрации на платформе можно было по желанию выбрать одну из предлагавшихся 6 ролей: «Новичок» (First timer), «Многообразие» (Diversity), «Лидерство» (Leadership), «Инновация» (Innovation), «Найм» (Hiring), «Открыт для работы» (Open to Work). Закладка Poster вела к сплошной ленте из 492 стендовых докладов, сопровождавшихся видео, записанными авторами заранее. Отдельный список объединял 227 руководителей секций. Платформа создавала постеры для каждого зарегистрированного участника: один при регистрации, один – в день выступления, один – после окончания конференции с указанием личного рейтинга на платформе. Этот сервис можно отнести к категории таких приятных неожиданностей, как, например, индивидуальной фотографии на память об участии в столь масштабном мероприятии.

В разделе Photo, участники разместили 166 фотографий. Значительная часть из них приходилась на домашних питомцев, некоторые из которых попали в кадр, когда с напряженным вниманием следили за происходящим на экране монитора, возможно, за выступлением хозяина. Думаю, именно здесь нужно было делиться фотографиями с предыдущих конференций, чтобы заработать баллы в категории «share a ride». По моим оценкам фотоотчеты о предыдущих конференциях, включая две последние, проходившие в онлайн формате, составили примерно треть фотогалереи.

На доске Community организаторы предлагали задавать любые вопросы и размещать значимые объявления, например, о встречах групп по интересам. Всего было оставлено 121 сообщение.

Папка Resources содержала все вопросы, заданные в письменном виде во время обсуждений на заседаниях параллельных секций (раздел Session Q&A), Video Gallery, где размещены видеозаписи секционных заседаний в последовательности номеров секций.

При регистрации участники заполняли небольшую анкету, включавшую вопросы об областях научных интересов (можно было выбирать из множества категорий), стране проживания, месте работы и др. Пользуясь этой информацией, система сформировала группы «по интересам». Так, автору этой статьи порекомендовали установить отношения с 11 российскими участниками конференции. Выяснилось, что большинство участников – из Санкт-Петербурга: семь – из СПбГУ, двое представляли Санкт-Петербургский педиатрический медицинский университет, один – в лице автора данной статьи – Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; также по одному участнику были аффилированы с Российской академией наук (РАН), Новосибирским университетом, Российской академией народного хозяйства и академией государственной службы при Президенте Российской Федерации. Отличие общего количества российских участников, отраженных в Программе конференции, можно объяснить тем, что в случае нескольких авторов на платформе Whova, как правило, регистрировался основной докладчик.

Whova – геймифицированная платформа. Это значит, что за многие действия участник автоматически получает баллы. Активности делились на «серьезные», связанные с активным участием в работе конференции, и менее серьезные. Все они изложены в видео руководстве по платформе Whova Mobile and Web App User Guide (<https://www.youtube.com/watch?v=XixbPAZ4gaM&t=1s>).

Действия, награждаемые баллами, приведены в Таблице 2.

Таблица 2

Активности на платформе Whova, позволявшие заработать баллы

Table 2

Activities on the Whova awarded with points

Активность	Максимальное количество баллов
Пройдите опрос (Answer a poll)	5000
Оставьте впечатление о заседании секции (Give a session feedback)	6000
Добавьте тему для обсуждения или создайте группу по интересам (Add a topic or social group)	20000
Предложите деловую встречу (Suggest meet-ups)	20000
Задайте вопрос во время обсуждения доклада (Post a question in session Q&A)	10000
Разместите отзыв (Post a reply)	500+
Присоединитесь к деловой встрече или поделитесь впечатлениями о поездке (Join a meet-up or share a ride)	500+
Добавьте 3 заседания в свой личный календарь (Add 3 sessions to personal agenda)	300
Расскажите о себе (Beef up your profile)	300
Say hi someone on the Attendee list	300
Разместите информацию, облегчающую начало общения (Post an ice-breaker in the community board)	500

Надо сказать, что правила начисления баллов были изучены внимательно уже после окончания конференции, и поэтому был получен весьма скромный результат (6600 баллов). Для сравнения победители получили 183900 (первое место), 178400 (второе место) и 167400 (третье место). Замкнул первую десятку участник, набравший 71900 баллов. Имена победителей размещены в специальном разделе Leadership.

Некоторые активности, как оказались, были актуальными, участие в них фиксировалось по факту просмотра: так, автор этой статьи смотрела в записи заседания нескольких секций, например, S262: Enhanced Interaction in Distance Education и S284: Sociocultural and Linguistic Aspects in Human-Computer Interaction (<https://2022.hci.international/friday>), но не делилась впечатлениями от просмотра. Также после конференции, познакомившись с опросами, которые создавали участники, возможно, с целью получить новые данные для своих исследований. Всего участники создали 21 блиц-опрос. Три из них, вызвавшие наибольший интерес, приведены в Таблице 3.

Таблица 3

Опросы, вызвавшие наибольший интерес у участников конференции

Table 3

The most popular Surveys among the HСП–2022 conference attendees

Вопрос	Автор / секция / количество ответов
How would ambient theory for smart cities (ATSC) be usable in your city? Варианты ответов: a. ATSC could guide urban researchers; b. ATSC could guide urban practitioners; c. ATSC could help us think differently about urban design; d. I have no idea	Patricia McKenna / S018 / 93
Imagine you're a student again! (Or just be you if you are) When shifting from in-person to remote education, which strategy would work best for you if you wanted to build peer community? Варианты ответов: a. Using WhatsApp, Discord, etc., for peer help and transfer of course materials b. Using Google Drive for group storage of course materials c. Synchronous study-along meetings (e.g., on ZOOM, Teams, etc.) d. Peer Netflix/Discord/Spotify parties e. Multiplayer games between or after classes f. Creating a peer group on Facebook/Whatsapp, etc g. Other	Magdalena Brzezinska / S266 / 118
What is your background regarding "machine learning" or AI? Варианты ответов: a. Technical / ML practitioner b. Advanced Researcher or Manager c. User / Learner / general interest d. other	Frank Binder / S028 / 81

Некоторые наблюдения/мысли относительно интереса участников к геймифицированным функциям платформы Whova. В целом, несмотря на разнообразные игровые возможности платформы, очень немногие участники их использовали: не более 5% от зарегистрировавшихся докладчиков (2264 человека согласно официальной статистике). С одной стороны это говорит о том, что самые продвинутые онлайн сервисы не могут заменить личное кулуарное общение, типичное для конференций, происходящих в офлайн формате. С другой стороны возможности Whova намного превосходят возможности других платформ, на которых в последние 2 года проводились онлайн конференции разного уровня. В-третьих, показатель активности участников, наверное, является объективным и предположение о том, что геймификация резко повысит активность **всех** участников учебного процесса, например, являются необоснованными. Чтобы геймификация стала эффективным инструментом в достижении педагогических целей, надо четко прописывать правила поощрения за конкретные виды деятельности и добиваться того, что целевая аудитория их усвоила и действовала так, чтобы заработать как можно больше призовых очков, в идеале позволяя добиться дополнительных целей помимо удовольствия от процесса игры.

Мне кажется, что главным призом для самых активных участников Whova-сообщества является шанс привлечь внимание участников конференции к своим публикациям, которые в противном случае могли остаться незамеченными. Например, оказалось, что у меня есть общие научные интересы с занявшей 2-е место среди самых активных участников Whova-сообщества Магдаленой Брежински (Magdalena Brzezinska), получившей больше поздравлений с этим достижением, чем другие победители, своеобразный «приз зрительских симпатий» (рис. 2). Они с американским соавтором представили доклад, посвященный проблемам реагирования на эмоциональные потребности и потребности общения студентов университетов в условиях вынужденного перехода на удаленное обучение, вызванное пандемией коронавируса [13]. Доклад был представлен на секции *Online Emergency Remote Teaching and Social Media: Experiences and Cultural Influences* в рамках аффилированной конференции *Social Computing and Social Media*. На прошлогодней конференции Е. Уайндстейн и М. Коган представили исследование опыта вынужденного быстрого перехода на онлайн обучение в курсе Английский для специальных целей студентов университета ИТМО на секции *Computer-Assisted Language Learning* в рамках аффилированной конференции *Learning and Collaboration Technologies* [14]. Этот пример показывает, что тематически близкие исследования могут быть представлены на разных аффилированных конференциях и, чтобы их не пропустить, нужно внимательно изучать многостраничную Программу конференции.

Current Rankings				
Congratulate the most active members of our community 🎉				
1	183900 pts		Shaun Kurian	Congratulate 🎉 (23)
2	178400 pts		Magdalena Brzezinska	Congratulated 🎉 (43)
3	167400 pts		Rungtai LIN	Congratulate 🎉 (31)
4	120400 pts		Yikang SUN	Congratulate 🎉 (12)
5	97400 pts		Azeema Yaseen	Congratulate 🎉 (13)
6	87400 pts		Chun-Yuan Chen	Congratulate 🎉 (10)
7	79400 pts		Nick LaLone	Congratulate 🎉 (34)
8	75600 pts		Constantinos Coursaris	Congratulate 🎉 (7)
9	74600 pts		Deivith Oliveira	Congratulate 🎉 (25)
10	71900 pts		Andrii Bogachenko	Congratulated 🎉 (17)

Рис. 2. Самые активные пользователи платформы Whova среди участников конференции НСИ-2022

Fig. 2. The most active members of Whova community at the HSI-2022

Закключение. На основе проведенного анализа проблематики и организации трех международных конференций «Взаимодействие человека и компьютера» = Human Computer Interaction International (НСИ), проходивших в 2020–2022 гг. в онлайн формате, с точки зрения участника, можно констатировать что:

– начавшаяся пандемия Covid-19 мотивировала организаторов НСИ–2020 в очень сжатые сроки перевести масштабное мероприятие в онлайн формат;

– на последних конференциях НСИ передовые технологии были не только предметом исследования и обсуждения, но и примером их практической реализации, позволившей проводить синхронные параллельные онлайн сессии;

– пленарные доклады, сделанные наиболее выдающимися членами НСИ сообщества на конференциях 2020–2022 г., развивали и дополняли ключевые идеи, сформулированные в докладах 2018–2019 г. о семи мега-вызовах;

– лучший доклад конференции этого года был посвящен исследованию эффективности разработанного специального мобильного приложения, позволяющего изучать геометрические трансформации и их математические представления в дополненной реальности в рамках самостоятельной работы;

– личное участие на аффилированных конференциях уровня НСИ приоритетно, поскольку тексты пленарных докладов не публикуются.

Автор выражает надежду, что будущие конференции НСИ учтут положительный опыт онлайн формата.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Коган М. С.** Международная конференция «Взаимодействие человека и компьютера-2014» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. № 3(17) С.456–461. ISSN: 2227-8591.

2. **Stephanidis C., Salvendy G., Antona M., Chen J. Y. C., Dong J., Duffy V. G., et al.** Seven HCI Grand Challenges. *International Journal of Human–Computer Interaction*. 2019. Vol. 35, No14. P. 1229 – 1269. DOI: 10.1080/10447318.2019.1619259.

3. **Bakaev M., Heil, S., Chirkov L., Gaedke M.** Benchmarking Neural Networks-Based Approaches for Predicting Visual Perception of User Interfaces. *Lecture Notes in Computer Science*. 2022. Vol. 13336 LNAI. – P. 217–231. – DOI 10.1007/978-3-031-05643-7_14.

4. **Raevskiy A., Bubnov I., Chen Y. C., Sakai N.** Differences in Color Representations of Tastes: Cross-cultural Study Among Japanese, Russian and Taiwanese // In: Rau, P.L.P. (eds) Cross-Cultural Design. Interaction Design Across Cultures. HCI-2022. *Lecture Notes in Computer Science*. 2022. Vol. 13311. P. 378–395. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06038-0_28.

5. **Derzho M., Shafarenko A., Lilley M.** Controlling an Application via a Hybrid Interface // Stephanidis, C., Antona, M., Ntoa, S. (eds) HCI International 2022 Posters. HCI 2022. *Communications in Computer and Information Science*. 2022. Vol. 1580. P. 194–200 https://doi.org/10.1007/978-3-031-06417-3_26.

6. **Boulton A., Vyatkina N.** Thirty 2022s of data-driven learning: Taking stock and charting new directions over time. *Language Learning & Technology*. 2021. Vol. 25. № 3. P. 66–89. URL: <https://www.lltjournal.org/item/10125-73450/> (дата обращения: 22.05.2022).

7. **Lim M. H., Aryadoust V.** A scientometric review of research trends in computer-assisted language learning (1977–2020). *Computer Assisted Language*. 2021. 25p. DOI: 10.1080/09588221.2021.1892768.

8. **Liu Y., Hu G.** Mapping the field of English for specific purposes (1980–2018): A co-citation analysis. *English for Specific Purposes*. 2021. Vol.61. P.97–116.

9. **Kanade G., Duffy V. G.** Use of Virtual Reality for Safety Training: A Systematic Review // V. G. Duffy (Ed.): HCI 2022, *Lecture Notes in Computer Science*. 2022. 13320. Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management Part 2 pp. 364–375, https://doi.org/10.1007/978-3-031-06018-2_25.

10. **Thomas Jha R., Price S., Motion A.** Designing ‘Embodied’ Science Learning Experiences for Young Children // P. Zaphiris, A. Ioannou (eds) Learning and Collaboration Technologies. Designing, Developing and Deploying Learning Experiences. HCII 2020. *Lecture Notes in Computer Science*. 2020. Vol 12205. P.207 - 225 https://doi.org/10.1007/978-3-030-50513-4_16.

11. **Pesonen J. A.** ‘Are You OK?’ Students’ Trust in a Chatbot Providing Support Opportunities // Zaphiris, P., Ioannou, A. (eds) Learning and Collaboration Technologies: Games and Virtual Environments for Learning. HCII 2021. *Lecture Notes in Computer Science*. 2021. Vol. 12785. P. 199-215. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77943-6_13.

12. **Shaghaghian Z., Burte H., Song D., Yan W.** Learning spatial transformations and their math representations through Embodied Learning in Augmented Reality // P. Zaphiris, A. Ioannou (Eds.) HCII 2022. *Lecture Notes in Computer Science*. 2022. Vol.13329, P. 112–128. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05675-8_10.

13. **Brzezinska M., Cromarty E.** Emergency Remote Teaching in the University Context: Responding to Social and Emotional Needs During a Sudden Transition Online // In: Meiselwitz, G. (eds) Social Computing and Social Media: Applications in Education and Commerce. HCII 2022. *Lecture Notes in Computer Science*. 2022. Vol. 13316.P. 30–47. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05064-0_3.

14. **Windstein E., Kogan M.** Rapid Response to the Needs of ESL Students of a Technical University in the Time of Emergency Covid-19 Transfer to Online Classes: ITMO University Case Study. *Lecture Notes in Computer Science*. 2021. Vol. 12784 LNCS. – P. 547–567. – DOI 10.1007/978-3-030-77889-7_38.

REFERENCES

1. **Kogan M. S.** International conference Human-computer interaction (HCII)-2014. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2014. № 3(17) P. 456–461. ISSN: 2227-8591.

2. **Stephanidis C., Salvendy G., Antona M., Chen J. Y. C., Dong J., Duffy V. G., et al.** Seven HCI Grand Challenges. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2019. Vol. 35, No14. P. 1229–1269. DOI: 10.1080/10447318.2019.1619259.

3. **Bakaev M., Heil, S., Chirkov L., Gaedke M.** Benchmarking Neural Networks-Based Approaches for Predicting Visual Perception of User Interfaces. *Lecture Notes in Computer Science*. 2022. Vol. 13336 LNAI. – P. 217–231. – DOI 10.1007/978-3-031-05643-7_14.

4. **Raevskiy A., Bubnov I., Chen Y. C., Sakai N.** Differences in Color Representations of Tastes: Cross-cultural Study Among Japanese, Russian and Taiwanese // In: Rau, PL.P. (eds) Cross-Cultural Design. Interaction Design Across Cultures. HCII-2022. *Lecture Notes in Computer Science*. 2022. Vol. 13311. P. 378–395. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06038-0_28.

5. **Derzho M., Shafarenko A., Lilley M.** Controlling an Application via a Hybrid Interface // Stephanidis, C., Antona, M., Ntoa, S. (eds) HCI International 2022 Posters. HCII 2022. *Communications in Computer and Information Science*. 2022. Vol. 1580. P. 194–200 https://doi.org/10.1007/978-3-031-06417-3_26.

6. **Boulton A., Vyatkina N.** Thirty 2022s of data-driven learning: Taking stock and charting new directions over time. *Language Learning & Technology*. 2021. Vol. 25. № 3. P. 66–89. URL: <https://www.lltjournal.org/item/10125-73450/> (дата обращения: 22.05.2022).

7. **Lim M. H., Aryadoust V.** A scientometric review of research trends in computer-assisted language learning (1977–2020). *Computer Assisted Language*. 2021. 25p. DOI: 10.1080/09588221.2021.1892768.

8. **Liu Y., Hu G.** Mapping the field of English for specific purposes (1980–2018): A co-citation analysis. *English for Specific Purposes*. 2021. Vol.61. P. 97–116.

9. **Kanade G., Duffy V. G.** Use of Virtual Reality for Safety Training: A Systematic Review // V. G. Duffy (Ed.): HCII 2022, *Lecture Notes in Computer Science*. 2022. 13320. Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management Part 2 pp. 364–375, https://doi.org/10.1007/978-3-031-06018-2_25.

10. **Thomas Jha R., Price S., Motion A.** Designing ‘Embodied’ Science Learning Experiences for Young Children // P. Zaphiris, A. Ioannou (eds) Learning and Collaboration Technologies. Designing, Developing and Deploying Learning Experiences. HCII 2020. *Lecture Notes in Computer Science*. 2020. Vol 12205. P.207–225 https://doi.org/10.1007/978-3-030-50513-4_16.

11. **Pesonen J. A.** ‘Are You OK?’ Students’ Trust in a Chatbot Providing Support Opportunities // Zaphiris, P., Ioannou, A. (eds) Learning and Collaboration Technologies: Games and Virtual Environments for Learning. HCII 2021. *Lecture Notes in Computer Science*. 2021. Vol. 12785. P. 199–215. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77943-6_13.

12. **Shaghaghian Z., Burte H., Song D., Yan W.** Learning spatial transformations and their math representations through Embodied Learning in Augmented Reality // P. Zaphiris, A. Ioannou (Eds.) HCII 2022. *Lecture Notes in Computer Science*. 2022. Vol.13329, P. 112–128. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05675-8_10.

13. **Brzezinska M., Cromarty E.** Emergency Remote Teaching in the University Context: Responding to Social and Emotional Needs During a Sudden Transition Online // In: Meiselwitz, G. (eds) Social Computing and Social Media: Applications in Education and Commerce. HCII 2022. *Lecture Notes in Computer Science*. 2022. Vol. 13316. P. 30–47. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05064-0_3.

14. **Windstein E., Kogan M.** Rapid Response to the Needs of ESL Students of a Technical University in the Time of Emergency Covid-19 Transfer to Online Classes: ITMO University Case Study. *Lecture Notes in Computer Science*. 2021. Vol. 12784 LNCS. – P. 547–567. – DOI 10.1007/978-3-030-77889-7_38.

Статья поступила в редакцию 14.08.2022. Одобрена 18.09.2022. Принята 27.09.2022.

Received 14.08.2022. Approved 18.09.2022. Accepted 27.09.2022.

Вузовская практика

Higher education practice

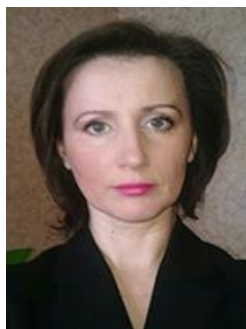
Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.06

В. С. Лукьянова, М. М. Степанова

КОНКУРС УСТНОГО ПЕРЕВОДА: АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА



ЛУКЬЯНОВА Валентина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент; Московский государственный институт международных отношений (МГИМО, Одинцовский филиал). Ново-Спортивная, 3, г. Одинцово, Московская область, 143007, Россия. SPIN-код РИНЦ: 4724-1562; ORCID: 0000-0002-7532-8663, v.lukyanova@odin.mgimo.ru

LUKYANOVA Valentina S. – Moscow State Institute of International Relation (MGIMO). 3, Novo-Sportivnaya, Odintsovo, Moscow Region, 143007, Russia. ORCID: 0000-0002-7532-8663, v.lukyanova@odin.mgimo.ru



СТЕПАНОВА Мария Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент; Московский государственный институт международных отношений (МГИМО, Одинцовский филиал). Ново-Спортивная, 3, г. Одинцово, Московская область, 143007 Россия. SPIN-код РИНЦ: 5885-0380, ORCID: 0000-0003-0444-8155, m.stepanova@odin.mgimo.ru

STEPANOVA Maria M. – Moscow State Institute of International Relation (MGIMO). 3, Novo-Sportivnaya, Odintsovo, Moscow Region, 143007, Russia. ORCID: 0000-0003-0444-8155, m.stepanova@odin.mgimo.ru

Аннотация. В статье проведен анализ конкурсов устного перевода для студентов бакалавриата и магистратуры, проведенных за шесть лет (2017–2022) в ракурсе образовательного и профориентационного потенциала. Отмечается уникальность и немногочисленность конкурсов устного перевода, в отличие от письменного. Рассматриваются методические аспекты организации и проведения ежегодного международного Студенческого конкурса устного перевода как в очном, так и гибридном формате. Приведенный исторический обзор таких конкурсов иллюстрирует рост количества участников и широту географического охвата, доказывая, что конкурсы устного перевода являются эффективным средством развития профессионального потенциала будущих переводчиков. Описывается специфика работы членов жюри конкурса, а также освещается проблема критериев оценки качества устного перевода, предложено решение для эффективного оценивания ответа конкурсантов, даны рекомендации формулирования общих критериев оценки конкурсных переводов. Представлен анализ обратной связи от конкурсантов и членов жюри, позволяющий сделать вывод о том, что подобные конкурсы представляют собой активную форму обучения устному переводу и являются эффективным средством мотивации и развития профессиональных компетенций студентов, что подтверждается не только отзывами студентов, принимавших в них участие, их

преподавателей, но и потенциальных и актуальных работодателей выпускников – будущих переводчиков. Подобные конкурсы предоставляют студентам возможность практического вхождения в специальность в полуигровом формате, помогают получить опыт перевода в максимально приближенных к реальности стрессовых условиях, а также способствует корректировке самооценки студента в ту или иную сторону, давая стимул к самостоятельной работе над улучшением своих переводческих навыков, что также способствует становлению переводчика-профессионала.

Ключевые слова: ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ, УСТНЫЙ ПЕРЕВОД, ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ, КОНКУРС ПЕРЕВОДА, АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

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

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.06

INTERPRETATION CONTEST AS AN ACTIVE FORM OF LEARNING AND A WAY TO ENHANCE STUDENTS' PROFESSIONAL POTENTIAL

Abstract. The article analyzes the interpretation contests for students held over six years (2017–2022) in terms of their educational and career guidance potential. The uniqueness of interpretation competitions, as opposed to the written translation ones, is outlined. The methodological aspects of the organization and holding of the annual international Student interpretation contest in online, offline and hybrid formats are considered. The proposed historical overview of such competitions represents the growth in the number of participants and the geographical coverage, proving that interpretation competitions are an effective instrument of developing the professional potential of future translators. The specificities of the jury work at the contest are described, as well as the problem of the quality of interpretation evaluation criteria, and a solution is proposed for the effective evaluation of the contestants' work. Feedback analysis from the contestants and jury members allows us to conclude that such contests are an active form of teaching interpretation and an effective means of motivating and developing students' professional competencies. Such contests help students to gain interpreting experience in stressful and close to reality environment, and also to adjust the student's self-esteem, giving an incentive to work independently to improve their professional skills, which also contributes to the formation of a professional interpreter.

Keywords: TRANSLATOR AND INTERPRETER TRAINING, INTERPRETING, INTERPRETER TRAINING, INTERPRETING CONTEST, ACTIVE TRAINING

For citation: Lukyanova V. S., Stepanova M. M. Interpretation Contest as an active form of learning and a way to enhance students' professional potential. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2022. Vol. 11. No 3. P. 99–111. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.06

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, 2022.

Введение. Подготовка переводчиков и обучение различным видам перевода – сложный и многоаспектный процесс, требующий полной отдачи от преподавателей и активного участия студентов. Особенно это справедливо для обучения устному переводу, что подразумевает формирование целого спектра не только лингвистических, коммуникативных, но и поведенческо-психологических умений и навыков. Поэтому в ходе обучения устному переводу обязательно должны использоваться активные формы, позволяющие студенту войти в роль переводчика и попробовать себя в максимально приближенных к реальным условиям перевода. Одной из таких форм является переводческий конкурс.

Идея проведения переводческих конкурсов для студентов далеко не нова. Внутренние конкурсы перевода проходят почти в каждом вузе, имеются межвузовские и международные конкурсы для студентов и молодых переводчиков [1], и даже конкурсы перевода для школьников [2], выполняющие мотивирующую и профориентационную функции [3]. Самым известным конкурсом письменного перевода, предназначенным для начинающих переводчиков, является всероссийский конкурс *Sensum de Sensu*, уже 20 лет проводимый Санкт-Петербургским отделением Союза переводчиков России [1].

Что касается конкурсов устного перевода, то они, в отличие от конкурсов перевода письменного, довольно немногочисленны. Самым известным и масштабным конкурсом переводчиков-синхронистов является *Cosinus Pi*, с 2017 года проводимый на базе МГУ им. М. В. Ломоносова. Этот конкурс ориентирован на уже сложившихся профессионалов, стремящихся к совершенству в своей профессии. Студенческие же конкурсы устного перевода до сих пор являются относительно редким явлением и, как правило, не выходят за рамки одного университета или даже факультета, что не позволяет рассматривать такого рода конкурсы как существующие за границами рутины стандартного образовательного процесса.

Долгое время единственным междууниверситетским конкурсом устного перевода, который мог бы претендовать на статус национального, оставался конкурс, проводимый с 2007 года в рамках ежегодной студенческой конференции в Нижегородском государственном лингвистическом университете (НГЛУ) им. Н. А. Добролюбова [4]. В марте 2017 года Гуманитарным институтом Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (ГИ СПбПУ) и Новым болгарским университетом (НБУ, г. София, Болгария) был проведен первый международный конкурс последовательного перевода [5], который быстро завоевал популярность и стал ежегодным событием, привлекающим студентов из большого числа вузов, городов и стран. С 2021 г. этот конкурс проводится

на базе Одинцовского филиала МГИМО МИД России. Опыт организации этого конкурса, несомненно, имеет и практический, и научно-методический интерес.

Целью данной статьи является анализ методики организации и проведения этого ежегодного международного конкурса, представляющего собой активную форму обучения устному переводу и эффективное средство мотивации и развития профессионального потенциала студентов.

Методология исследования: анализ и обобщение данных из открытых источников – публикаций о конкурсе на сайтах университетов, анализ результатов анкетирования студентов-участников конкурса разных лет, интервью с организаторами и членами жюри конкурса, а также рефлексия авторов по результатам личного участия в организации и проведении международных студенческих конкурсов устного перевода в СПбПУ Петра Великого с 2017 по 2020 годы и в Одинцовском филиале МГИМО МИД России в 2021 и 2022 годах.

Ежегодный международный конкурс устного последовательного перевода для студентов: исторический обзор. Как упоминалось выше, впервые международный студенческий конкурс устного последовательного перевода был проведен весной 2017 г. в Санкт-Петербурге на базе СПбПУ Петра Великого [4], [6]. Первый конкурс был не слишком многочисленным, в нем участвовало около 30 студентов из 10 университетов Москвы, Санкт-Петербурга, Петрозаводска и Твери, однако он вызвал интерес студентов и преподавателей разных вузов в России и за рубежом, что позволило в следующем году провести уже более масштабное мероприятие и наращивать его масштабы в последующие годы. Изначально конкурс проводился исключительно в очном формате, что по финансовым и прочим причинам препятствовало участию части потенциальных конкурсантов, проживающих в удаленных от Санкт-Петербурга городах и тем более странах.

С весны 2021 г. конкурс проводится в Одинцовском филиале МГИМО МИД России в гибридном формате, что позволяет привлекать к участию студентов из разных городов России и других стран. Это также расширяет состав членов жюри, в котором при такой форме проведения могут принять участие ведущие эксперты в области перевода, а также носители языков, проживающие в различных уголках мира.

В таблице ниже приведены основные сведения о конкурсе по годам его проведения. Как видно из таблицы, с каждым годом происходит увеличение числа языковых пар, предлагаемых конкурсантам. В 2022 году оно достигло рекордного количества и составило семь – благодаря преподавателям-энтузиастам удалось добавить немецкий, итальянский и китайский языки. Организаторы конкурса питают надежду, что удастся не только сохранить эти языковые секции, но и организовать новые с другими языковыми парами.

Таблица

**Обзор ежегодного международного конкурса устного последовательного перевода
для студентов в диахронии**

Table

Overview of the international annual contest of consecutive interpreting for students in diachrony

Год	Тематика конкурса	Организаторы	Языковые пары	Общее кол-во участников	Страны
2017	Проблемы современного высшего образования в России и мире	ГИ СПбПУ Петра Великого и Новый болгарский университет	английский–русский, болгарский–русский	28	Российская Федерация
2018	Чемпионат мира по футболу	ГИ СПбПУ Петра Великого и Новый болгарский университет	английский–русский, болгарский–русский, болгарский–английский	47	Российская Федерация, Болгария
2019	Современный переводческий процесс и системы автоматизации перевода	ГИ СПбПУ Петра Великого	английский–русский, французский–русский	47	Российская Федерация, Беларусь, Украина, Казахстан
2020	Профессиональные объединения переводчиков различных стран	ГИ СПбПУ Петра Великого	английский–русский, французский–русский, испанский–русский, болгарский–русский	Проведение конкурса было отменено из-за пандемии нового коронавируса Covid-19	
2021	Профессиональные объединения переводчиков различных стран	Одинцовский филиал МГИМО МИД России, компания «АКМ-Вест»	английский–русский, французский – русский, испанский – русский, болгарский – русский	100+	Российская Федерация, Беларусь, Казахстан, Узбекистан, Болгария
2022	Профессиональная этика переводчика. Этические кодексы переводчиков различных стран	Одинцовский филиал МГИМО МИД России, компания «АКМ-Вест»	английский–русский, французский – русский, испанский – русский, болгарский – русский, итальянский – русский, немецкий – русский, китайский – русский	200+	Российская Федерация, Беларусь, Болгария, Казахстан, Узбекистан, Китай, Италия, Таджикистан

В приведенном в таблице обзоре конкурсов наблюдается рост количества участников конкурса и расширение его географического охвата. Это связано и тем, что конкурс становится все более известным по всей стране и за рубежом, а кроме того, проведение его с 2021 г. в гибридном формате позволяет участвовать в нем студентам, которые не смогли бы по тем или иным причинам приехать для очного участия в Москву или Санкт-Петербург. Указанное в таблице количество участников конкурса в 2021 и 2022 годах является приблизительным, поскольку часть участников выбирали по две и даже три языковые пары. Можно еще также отметить, что традиционно

количество зарегистрировавшихся для участия студентов намного больше, чем то количество, которое затем реально принимает участие в конкурсе. Так, например, на второй и третий конкурс регистрировалось более 100 человек, а пришло по 47 участников. На конкурсы 2021 и 2022 годов количество регистраций было более 300 и более 400, соответственно, а собственно участие, как видно из таблицы, приняло намного меньшее количество людей. И, если в случае проведения конкурса в очном формате это можно объяснить тем, что многим сложно найти финансы, время и другие ресурсы для приезда на конкурс, то в случае гибридной формы отказ участвовать даже онлайн, очевидно, связан с другими причинами. Одна из них, о которой сказали несколько студентов – это «прослушал(а) выступление, понял(а), что хорошо перевести не смогу и не стал(а) отсылать свой перевод». Несколько человек сослались на «технические сложности» и «проблемы с интернетом», еще несколько сообщили, что их «не отпустили с пар». Другие причины нам еще предстоит выяснить.

Методические аспекты организации студенческого конкурса устного перевода в очном и гибридном формате. Соавтор данной статьи М. М. Степанова являлась ведущим организатором обсуждаемого в настоящем исследовании ежегодного конкурса на протяжении всех лет его существования. На основании обобщения опыта проведения трех конкурсов в очном формате ею были сформулированы методические принципы организации студенческого конкурса устного перевода [6]. Приведем эти принципы:

1. Четкая продуманность процедуры конкурса.
2. Равные условия для всех участников и отсутствие каких-либо дискриминационных ограничений.
3. Заранее известная тематика конкурса.
4. Специально подготовленные материалы для конкурсного перевода.
5. Проведение в очном режиме.
6. Тщательный подбор состава жюри.
7. Продуманная процедура оценивания.
8. Обязательная обратная связь от участников.
9. Специальная подготовка студентов к конкурсу [6].

Указанные принципы представляются верными и на сегодняшний день, однако в изменившихся условиях уточнения требует пятый принцип – проведение конкурса в очном режиме. Ранее указывалось, что поскольку «многие студенты не смогли позволить себе приехать на конкурс в силу финансовых обстоятельств», то «при наличии соответствующего технического обеспечения можно сделать исключение для участников из далеких городов и стран и позволить им выступать онлайн» [6: 108]. После событий 2020 г.,

связанных с пандемией нового коронавируса Covid 19 и массовым переходом и на преподавание, и на перевод в режиме онлайн, организация конкурсов перевода в дистанционном или гибридном режиме представляется абсолютно реальной и более чем оправданной.

На практике гибридный режим проведения конкурса впервые был реализован в Одинцовском филиале МГИМО МИД России весной 2021 года. В первый день был проведен первый тур конкурса в онлайн-формате, а на следующий день в гибридном формате прошел второй тур (финал), где часть участников выступала в аудиториях МГИМО-Одинцово, а часть онлайн. Оценка секции с английским языком проводилась отдельно, очных финалистов оценивало жюри, очно присутствовавшее в аудитории, а онлайн-участников оценивало онлайн-жюри. Ввиду небольшого количества участников во французской и испанской секциях их прослушивание и оценивание проходило полностью гибридно – часть конкурсантов и жюри в аудиториях, часть онлайн. Этот опыт проведения конкурса в онлайн-формате позволил сделать вывод о том, что данный формат достаточно удобен и эффективен. В то же время было принято решение о том, что первый тур, проходящий полностью онлайн, должен проводиться недели за две-три до второго, чтобы у жюри было достаточно времени для спокойного оценивания переводов первого тура (участники предоставляют их в виде аудиофайла), а у вышедших в финал конкурсантов было время на то, чтобы подготовиться ко второму туру и, при желании, организовать свой приезд в место очного проведения.

В остальном при подготовке и проведении конкурса можно рекомендовать придерживаться приведенных выше принципов.

Жюри студенческого конкурса устного перевода. Все организаторы конкурсов перевода – не только устного, но и письменного, и аудиовизуального – сходятся на том, что одной из наиболее серьезных задач организационного комитета конкурса является формирование компетентного жюри. В жюри рассматриваемого в статье Ежегодного международного конкурса устного перевода для студентов всегда входят не только вузовские преподаватели перевода (из самых разных вузов России и не только), но и представители переводческой отрасли – руководители и сотрудники переводческих компаний, а также практикующие переводчики с большим опытом работы. Для подобных конкурсов именно «квалификация, опыт и репутация членов жюри как профессионалов, их известность в переводческом мире являются одним из факторов, привлекающих студентов к участию в конкурсе» [6]. Кроме того, хорошо иметь в жюри носителей языков всех представленных на конкурсе языковых пар для оценивания перевода с русского на этот язык.

Важно, чтобы состав жюри по всем языковым парам был достаточно многочисленным. Это, во-первых, позволит гарантировать объективность оценки каждого участника несколькими членами жюри с различными подходами, а во-вторых, не вызовет проблем, если кто-то из членов жюри заболел, уехал в командировку или на перевод именно в тот день, когда нужно заниматься оценкой переводов – особенно в режиме реального времени.

Определенную сложность с приглашением членов жюри вызывает тот факт, что студенческий конкурс – это некоммерческое мероприятие, и его организаторы не могут оплатить членам жюри их работу. Несмотря на это, ежегодно удается привлекать экспертов высокого класса для оценивания переводов конкурсантов. И преподаватели вузов, и переводчики, и представители компаний считают конкурс полезным и увлекательным мероприятием, на которое не жалко потратить свое время и силы. Как отметил в 2021 году Н. Ю. Куликов, генеральный директор компании «АКМ-Вест» и постоянный член жюри конкурса с самого начала его проведения в номинациях с английским и французским языками: «Всегда с огромным удовольствием принимаю участие в этом конкурсе, каждый год с нетерпением жду его и был очень расстроен прошлогодней отменой. Подкупает абсолютная беспристрастность жюри, профессионализм на каждом этапе организации и просто душевная обстановка. И, конечно же, сами участники – мотивированные, заинтересованные, уже любящие профессию. Слушая выступления многих из них, как и их размышления и рассуждения на профессиональные темы, успокаиваешься – у нашей отрасли есть будущее» [7].

Радует также то, что хорошей традицией конкурса стало привлечение в жюри молодых специалистов – победителей прошлых лет. Так, членами жюри стали выпускники магистратуры СПбПУ Петра Великого А. А. Куссуль (один из победителей первого конкурса 2017 г.) и Ю. В. Котляр (участник двух конкурсов и один из победителей конкурса 2021 г. сразу в двух номинациях). Сейчас оба молодых человека работают в штате серьезных компаний, где в полной мере реализуют свои переводческие навыки. Надеемся, что эта традиция будет продолжена, и в жюри следующих конкурсов войдет большее число вчерашних конкурсантов.

В дальнейшем хотелось бы на следующих конкурсах увидеть среди членов жюри представителей не только переводческих, но и других компаний, где в настоящее время востребована работа устного переводчика.

Критерии оценивания выступлений конкурсантов. Вопрос определения качества устного перевода до сих пор остается одним из самых сложных и в методике его преподавания, и в реальной переводческой деятельности. Устный перевод представляет собой творческий процесс,

протекающий в реальном времени, и на его осуществление влияет целый ряд факторов. Соответственно, и оценка его не может быть полностью объективной, т.к. каждый получатель перевода в силу своей человеческой природы обращает внимание на различные аспекты услышанного перевода: для кого-то на первом месте идеальная точность, для кого-то уверенная подача, для кого-то приятный голос переводчика [8].

Для формулирования общих критериев оценки конкурсных переводов члены организационного комитета опирались на работы известных российских исследователей, занимавшихся вопросами оценки качества переводов, среди которых Е. В. Аликина [9], Е. А. Княжева [10], А. Ю. Ивлева [11], Н. Ж. Муханова [12], Ю. В. Плеханова [13] и др. Полезными также оказались и работы зарубежных исследователей [14], [15]. В итоге была предложена 10-балльная шкала оценок конкурсных переводов, а также рабочая таблица для членов жюри с характеристикой критериев оценки. В критерии входят полнота и точность передачи информации, правильность языка перевода, презентационные навыки переводчика (громкость и четкость голоса, умение держаться на сцене, зрительный контакт с аудиторией при очном переводе). Данная система оценивания успешно применялась на перечисленных выше конкурсах устного перевода и продолжает совершенствоваться с каждым новым мероприятием.

При выставлении оценок на конкурсе перевода важное значение имеет соблюдение принципа анонимности участников для исключения предвзятого отношения со стороны членов жюри и преднамеренного или непреднамеренного занижения или завышения оценок. В то же время очевидно, что в условиях конкурса устного перевода, в отличие от конкурса перевода письменного, невозможна полная анонимность участников, поскольку жюри при очном проведении конкурса как минимум их видит, а также слышит их имена и фамилии. При проведении первого тура в онлайн-формате анонимность обеспечивается тем, что организатор конкурса рассылает для оценки членам жюри аудиофайлы с переводами под номерами, без указания имен и фамилий участников. На финале конкурса, где участники выступают в режиме реального времени в аудитории или онлайн, полная анонимность, разумеется, нереальна. Тем не менее, конкурсантам запрещается при представлении называть место своей учебы и сообщать иную информацию, кроме имени и фамилии. Кроме того, объективность оценивания обеспечивается тем, что в составе жюри всегда присутствуют специалисты из разных организаций – вузов, переводческих компаний и т.д., с очень разным опытом собственной переводческой деятельности и преподавания устного перевода.

Обратная связь от студентов – участников конкурса. Организаторы конкурса считают необходимым после проведения очередного мероприятия

проводить опрос студентов-участников. Опрос мнений проводится по таким параметрам, как оценка конкурса в целом, оценка подготовительного этапа, оценка процедуры проведения конкурса, оценка квалификации и объективности жюри. Также интересны пожелания и рекомендации относительно улучшения проведения таких конкурсов в будущем. На основе ежегодного анализа результатов опроса конкурсантов можно сделать вывод об эффективности конкурсов устного перевода как средства стимулирования интереса к деятельности устного переводчика, повышения мотивации, формирования у студентов профессиональных навыков последовательного перевода и развития их профессионального потенциала.

После конкурса в МГИМО–Одинцово весной 2022 г. преобладали положительные отзывы с благодарностями организаторам. Можно привести некоторые из них:

«Большое спасибо за организацию этого конкурса! Мне очень понравилось участвовать, тексты были интересными, секций было много, хотелось себя везде попробовать».

«Идея конкурса, на мой взгляд, замечательная! С удовольствием поучаствую в следующем году».

«Спасибо большое организаторам конкурса за возможность попробовать свои силы! Хотелось бы ещё побольше разнообразных студенческих конкурсов (несмотря на то, что я выпускник...). Новому поколению будет полезно и интересно!»

«Большое спасибо! Замечательный конкурс. Я принимала участие онлайн. Было очень волнительно, что из-за технических проблем что-то не запишется или не прикрепится. Но всё прошло удачно. Буду обязательно участвовать и в следующем году!».

Отдельно можно отметить то, что студенты-участники высоко оценили возможности участия в онлайн-формате: *«Очень было увлекательно и волнительно попробовать свои силы в конкурсе такого уровня. Спасибо за качественную организацию конкурса, а также за то, что у студентов из других городов есть возможность участвовать в конкурсе. Онлайн формат конкурса очень удобен».*

Интересны и предложения участников по дальнейшему развитию конкурса, например: *«Конкурсы стоит развивать. Возможно, имеет смысл показать перевод с европейских языков на языки России, например татарский, башкирский – как живое многоязычие и поддержка региональных языковых программ. С русского на европейские языки как один из туров».*

Организаторы конкурса очень внимательно анализируют все отзывы и делают выводы, на основе которых в процесс проведения конкурса вносятся

корректировки с целью дальнейшего совершенствования. Так, например, именно на основе пожеланий конкурсантов в программу добавляются новые языковые секции.

Выводы. По результатам анализа опыта организации и проведения Ежегодного международного студенческого конкурса устного перевода на базе СПбПУ Петра Великого, а затем Одинцовского филиала МГИМО МИД России, можно сделать вывод о том, что подобные конкурсы представляют собой активную форму обучения устному переводу и являются эффективным средством мотивации и развития профессионального потенциала студентов.

Конкурсы устного перевода – эффективный инструмент профессиональной подготовки будущих переводчиков, что подтверждается как отзывами самих студентов, так и их потенциальных и актуальных работодателей. Участие в конкурсе устного перевода может стать важной ступенью в профессиональном развитии переводчика, поскольку такой конкурс предоставляет возможность практического вхождения в специальность в полу-игровом формате, помогает получить опыт перевода в максимально приближенных к реальности условиях. Кроме того, участие в конкурсе устного перевода положительно влияет на формирование адекватной профессиональной самооценки студента на пути становления переводчика-профессионала.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Алексеева И. С.** Конкурс переводов как диагностический и дидактический инструмент, или Уроки *Sensum de Sensu*: к 20-летию юбилею конкурса // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2021. Т. 3. № 1. С. 106–115. – DOI 10.33910/2686-830X-2021-3-1-106-115.

2. **Бабенко О. В., Винникова М. Н., Курмаева И. И.** Конкурсы перевода как мотивационная платформа подготовки будущих переводчиков. Опыт КФУ // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–4. С. 34–36. ISSN: 2311-1305.

3. **Аликина Е. В.** Система переводческой профориентации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 25. С. 24–31. ISSN:2227-8591.

4. **Степанова М. М., Наймушин Б. А.** Студенческие конкурсы устного перевода как современное средство профессиональной подготовки переводчика // Инновации в образовании. 2018. № 1. С. 127–142. ISSN: 1609-4646.

5. Международный конкурс устного перевода [Электронный ресурс]: официальный веб-сайт Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого. – URL: http://hum.spbstu.ru/news/mezghdunarodnuy_konkurs_ustnogo_perevoda/ (дата обращения: 30.08.2022).

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

7. Конкурс перевода в Одинцовском филиале МГИМО [Электронный ресурс]: официальный веб-сайт Одинцовского филиала МГИМО МИД России – URL: <https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/4121-konkurs-perevoda-v-odintsovskom-filiale-mgimo> (дата обращения: 30.08.2022).

8. **Kurz I.** Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User // *Meta*. Volume 46, Number 2, June 2001, p. 394–409.

9. **Аликина Е. В.** Оценка качества устного последовательного перевода в реальной и учебной ситуации // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова*. 2011. № 13. С. 114–123. ISSN: 2072-3490.

10. **Княжева Е. А.** Оценка качества перевода: проблемы теории и практики // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 2. С. 190–195. ISSN: 1680-5755.

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

12. **Муханова Н. Ж.** Система оценки качества устного перевода // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2014. № 11-1(30). С. 115–117. ISSN: 2303-9868.

13. **Плеханова Ю. В.** Определение комплекса критериев оценки качества устного перевода студентов-лингвистов // *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2016. № 4. С. 39–43. ISSN: 2311-1402.

14. **Foster L.** Quality-assessment expectations and quality-assessment reality in educational interpreting // *An exploratory case study Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*. – 2014. – Vol. 43. – Pp. 87–102.

15. **Kalina S.** Quality Assurance for Interpreting Processes. *Meta*. 2005. Vol. 50, N 2, p. 768–784.

REFERENCES

1. **Alekseyeva I. S.** Translation competition as diagnostic and didactic tool, or Lessons of Sensum de Sensu: Marking the 20th anniversary of the competition. *Language Studies and Modern Humanities*, vol. 3, no. 1, pp. 106–115. <https://www.doi.org/10.33910/2686-830X-2021-3-1-106-115>.

2. **Babenko O. V., Vinnikova M. N., Kurmayeva I. I.** Konkursy perevoda kak motivatsionnaya platforma podgotovki budushchikh perevodchikov. *Opyt KFU. Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya*. 2022. № 75-4. P. 34–36. ISSN: 2311-1305.

3. **Alikina Ye. V.** Sistema perevodcheskoy proforiyentatsii // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2018. T. 7. № 25. P. 24–31. ISSN: 2227-8591.

4. **Stepanova M. M., Naymushin B. A.** Studencheskiye konkursy ustnogo perevoda kak sovremennoye sredstvo professionalnoy podgotovki perevodchika // *Innovatsii v obrazovanii*. 2018. № 1. P. 127–142. ISSN: 1609-4646.

5. *Mezhdunarodnyy konkurs ustnogo perevoda* [Electronic resource]: ofitsialnyy veb-sayt Gumanitarnogo instituta SPbPU Petra Velikogo. – URL: http://hum.spbstu.ru/news/mezhdunarodnyy_konkurs_ustnogo_perevoda/ (access data: 30.08.2022).

6. **Stepanova M. M.** Mezhvuzovskiy konkurs ustnogo perevoda kak effektivnoye sredstvo professionalnoy podgotovki perevodchika. *Inostrannyye yazyki v vysshey shkole*. 2019. № 3(50). P. 111–119. ISSN: 2072-7607.

7. *Konkurs perevoda v Odintsovskom filiale MGIMO* [Electronic resource]: ofitsialnyy veb-sayt Odintsovskogo filiala MGIMO MID Rossii – URL: <https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/4121-konkurs-perevoda-v-odintsovskom-filiale-mgimo> (access data: 30.08.2022).

8. **Kurz I.** Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User // *Meta*. Volume 46, Number 2, June 2001, p. 394–409.

9. **Alikina Ye. V.** Quality Assessment in Consecutive Interpreting in Real Life and Training Situations. *LUNN Bulletin*. 2011. № 13. P. 114–123. ISSN: 2072-3490.

10. **Knyazheva Ye. A.** Otsenka kachestva perevoda: problemy teorii i praktiki // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. 2010. № 2. P. 190–195. ISSN: 1680-5755.

11. **Ivleva A. Yu.** Otsenka kachestva professionalnogo i uchebnogo perevoda: problemy i perspektivy // *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki*. 2018. № 1. P. 8–18. DOI 10.15593/2224-9389/2018.1.1.

12. **Mukhanova N. Zh.** Sistema otsenki kachestva ustnogo perevoda // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 2014. № 11-1(30). P. 115–117. ISSN: 2303-9868.

13. **Plekhanova Yu. V.** Opredeleniye kompleksa kriteriyev otsenki kachestva ustnogo perevoda studentov-lingvistov // *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016. № 4. P. 39–43. ISSN: 2311-1402.

14. **Foster L.** Quality-assessment expectations and quality-assessment reality in educational interpreting // *An exploratory case study Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*. – 2014. – Vol. 43. – Pp. 87–102.

15. **Kalina S.** Quality Assurance for Interpreting Processes. *Meta*. 2005. Vol. 50, N 2, p. 768–784.

Статья поступила в редакцию 03.09.2022. Одобрена 23.09.2022. Принята 27.09.2022.

Received 03.09.2022. Approved 23.09.2022. Accepted 27.09.2022.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2022

Научная статья

УДК 378.016

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.07

Л. К. Мазунова

АВТОРСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКОГО МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ



МАЗУНОВА Лидия Константиновна – доктор педагогических наук, профессор; Башкирский государственный университет. Заки Валиди, 32, г. Уфа, 450076, Россия. SPIN-код РИНЦ: 7159-9424; ORCID: 0000-0002-0198-6292, lkmazunova@mail.ru

MAZUNOVA Lidija K. – Bashkir State University. 32, Zaki Validi St., Ufa, 450076, Russia. ORCID: 0000-0002-0198-6292, lkmazunova@mail.ru

Аннотация. В данной статье изложена авторская технология формирования гибкого методического мышления у студентов-филологов и опыт ее апробации в процессе преподавания дисциплины «Организация и управление учебным процессом». Апробация данной технологии осуществлялась в пяти группах студентов-бакалавров третьего курса факультета романо-германской филологии Башкирского государственного университета, изучающих три иностранных языка. В статье раскрываются понятия «прием» как технологическая единица образовательного процесса, «учебный процесс», образовательный процесс», а также «гибкое методическое мышление», обосновывается важность последнего как условие адаптации человека к изменчивости мира XXI века. Новизна подхода автора к решению поставленной задачи состоит в использовании терминов дисциплины в их взаимосвязях. Работа осуществлялась с использованием системного метода, методов анализа, классификации и моделирования.

Ключевые слова: ГИБКОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС, ТЕХНОЛОГИЯ, ТЕРМИНОСИСТЕМА, СХЕМАТИЗАЦИЯ

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

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.07

AUTHOR'S TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF FLEXIBLE METHODOLOGICAL THINKING AMONG STUDENTS OF PHILOLOGY

Abstract. This article describes the author's technology for the formation of flexible methodological thinking among students of philology and the experience of its approbation in the process of teaching the discipline “Organization and management of the educational

process”. Approbation of this technology was carried out in five groups of third-year bachelor students of the Faculty of Romano-Germanic Philology of the Bashkir State University, studying three foreign languages. The article reveals the concepts of “reception” as a technological unit of the educational process, those of “learning process”, “educational process”, as well as “flexible methodological thinking”, and substantiates the importance of the latter as a condition for human adaptation to the variability of the world of the 21st century. The novelty of the author's approach to solving the task is the use of the discipline terms in their mutual connection. The work was carried out using the system method, as well as those of analysis, classification and modeling.

Keywords: FLEXIBLE METHODOLOGICAL THINKING, EDUCATIONAL PROCESS, TECHNOLOGY, TERMINOLOGICAL SYSTEM, SCHEMATIZATION

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

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, 2022.

*Дороги не те знания, которые отлагаются в мозгу, как жир;
Дороги те, которые превращаются в умственные мышцы.*

G. Spencer

*Roads are not the knowledge that deposited in the brain like fat;
Roads are those that turn into mental muscles.*

G. Spencer

Введение. В статье излагается авторская технология формирования *гибкого методического мышления* и опыт ее апробации в процессе преподавания дисциплины «Организация и управление учебным процессом» (далее ОУУП) на факультете романо-германской филологии Башкирского государственного университета и реализации в пяти группах студентов-бакалавров 3 курса в 2020–2021 учебном году [1]. Авторский подход к созданию целевой технологии родился в результате пересечения идей двух известных ученых – английского философа и социолога Герберта Спенсера и знаменитого русского священника, физика и философа Павла Александровича Флоренского. Первый обратил наше внимание на важность трансформации знания в «умственные мышцы», т.е. в мышление (см. эпиграф), а второй указал предельно свернутый путь обретения этих самых «умственных мышц» через овладение терминосистемой науки и ее «устроением», т.е. осознанием взаимосвязи терминов друг с другом. Согласно мнению Флоренского последнее и есть суть науки [2]. Сопряжение этих идей и легло в основу разработки курса ОУУП, обусловившего развитие гибкого стиля методического мышления у названной группы студентов классического университета.

Актуальность исследования. Универсальная значимость мышления для вида *Homo sapiens* самоочевидна (она заключена в самом названии человеческого вида, составляющем его сущность). А вот необходимость в обретении таких дополнительных свойств мышления, как *методическое и гибкое*, стала особенно остро ощущаться сегодня, в эпоху нестабильности, непредсказуемости мира, доминирования цифры и IT-технологий. Именно они требуют сопряжения, казалось бы, не сопрягаемых друг с другом вещей и принятия быстрых, нестандартных решений в ситуациях непредсказуемости. И дисциплина ОУУП потенциально способна содействовать развитию требуемого временем методического стиля мышления, т.к оперирует концептом *методика*, понимаемом нами как наука о научном обосновании и выстраивании требуемой технологии, структура единицы которой – *прием* – универсальна, предельно проста и представлена тремя параметрами – *средство, способ действия и условие* [3]. В основе способности *методически гибко мыслить* лежит умение субъекта варьировать названные элементы структуры приема в соответствии с изменяющимися ситуациями реальности.

Методы исследования. Использованы разнообразные теоретические и эмпирические методы исследования, абстрагирования и идеализации, экстраполяции и соотнесения дефиниции с денотатом. Построение схемы взаимодействия терминов актуализирует аналитико-синтетический метод и метод моделирования. Использование всей совокупности названных методов обуславливает системность теоретико-эмпирического инструментария познания сложнейшего артефактного феномена под названием «иноязычный образовательный процесс».

Изложение концепции обучения ОУУП и технологии формирования гибкого методического стиля мышления студента. Человек формулирует мыслеформы с помощью языка, состав и структура которого, точнее, его лексикон, напрямую определяют способность человека генерировать мысли. Но в профессиональном лексиконе науки и, соответственно, любой учебной дисциплины, есть слова особой содержательной плотности, «особый чекан языка» (термин П. А. Флоренского) [2] – это термины. Термины науки, согласно автору, находятся в определенных взаимосвязях друг с другом, выражая суть этой науки. Понимание же устройства и сути науки – есть основа для мыслительной деятельности человека в сфере этой науки. Если любая наука устроена подобным образом, не есть ли скорейший и наиболее эффективный способ вхождения в нее через освоение ее *терминосистемы и связей* между ее терминами?

Идея была сфокусирована на построение курса ОУУП и реализована на факультете романо-германской филологии Башкирского государственного университета в пяти группах студентов-бакалавров 3 курса. Цель освоения дисциплины ОУУП согласно программе – формирование нескольких

компетенций, обеспечивающих способность преподавать иностранный язык и культуру (ИЯК) в образовательных учреждениях любой ступени, от дошкольной до вузовской. В свете изложенной выше идеи данная цель была конкретизирована и усматривалась в формировании у студентов гибкого методического мышления путем *овладения терминосистемой дисциплины ОУУП с акцентом на осмысление системных взаимосвязей терминов.*

Овладение терминами, за каждым из которых стоит конкретный денотат живого учебного иноязычного процесса, давал возможность студенту понять компонентный состав иноязычного учебно-образовательного процесса. Постигание же взаимосвязей и взаимозависимостей терминов друг с другом приоткрывало завесу тайны устройства и внутреннего механизма этого процесса. Результатом кропотливой работы студентов по созданию терминосистемы и осмыслению взаимосвязей терминов друг с другом должно было стать получение целостного объемного представления об учебно-образовательном процессе как предпосылки способности моделировать реальный образовательный процесс, адаптированный к конкретным условиям образовательного учреждения. В процессе этой деятельности, как ее важный результат, у студентов формируется гибкое методическое мышление.

Прежде чем излагать технологию формирования гибкого методического мышления, поясним два ключевых для дальнейшего изложения понятия – *«иноязычный образовательный процесс»*, его отличие от понятия *«учебный процесс»*, а также *«гибкое методическое мышление»*.

Специфика понятия *«учебный процесс»* состоит в том, что оно непосредственно связано с учебной целью овладения ИЯК как новым средством коммуникации и каналом трансляции иноязычной культуры. Эта учебная цель является базовой, важнейшим, но не единственным аспектом учебного процесса, как будет показано далее. Задачи этого аспекта учебного процесса напрямую связаны с основной целью самой дисциплины ОУУП – сформировать базовый уровень культуры преподавания иностранного языка у будущего преподавателя. Остальные аспекты учебного процесса ИЯК – познавательный, воспитательный и развивающий, формирующие личность будущего профессионала, – находятся в прямой зависимости от успешной реализации первого аспекта: только успешность овладения ИЯК – цель учебного аспекта цели иноязычного образования – открывает канал иноязычной культуры, несущий студенту богатый познавательный, воспитательный и развивающий потенциалы [4].

Таким образом, в задачу предмета ОУУП органично вплетается и необходимость интеграции всех четырех аспектов цели учебного процесса, что и делает его не просто учебным, но *образовательным процессом*. Таким образом, иноязычный образовательный процесс имеет своей целью, не только научить иностранному языку (*учебный аспект*), но и расширить кругозор

своих субъектов (*познавательный аспект*), привить им общечеловеческие ценности и углубить осознание ценности собственной культуры (*воспитательный аспект*), а также развить с помощью новой языковой материи интеллект (*развивающий аспект*).

Поясним второй ключевой термин статьи – *гибкое методическое мышление*. В «Словаре методических терминов» нет такого термина [5]. Обоснуем прежде всего важность для преподавателя обладания *гибким* методическим стилем мышления: это, во-первых, веление VUCA-мира XXI века (акроним английских слов *volatility* (нестабильность), *uncertainty* (неопределенность), *complexity* (сложность) и *ambiguity* (неоднозначность), века изменчивости, непредсказуемости, неожиданностей [6], в котором вынуждено функционировать современное образование и его субъекты [7; 8]. Во-вторых, иноязычный образовательный процесс не может быть жестко алгоритмизированным уже в силу того, что каждый раз по-новому творится всеми его участниками в процессе живого общения, являющегося механизмом этого процесса. В-третьих, совокупный эмоциональный и интеллектуальный потенциал его субъектов обуславливает каждый раз неповторимую ауру образовательного процесса, определяющую логику и динамику процесса, поведение его участников. В-четвертых, специалист со знанием ИЯК, согласно программе, должен быть способен преподавать свой предмет на любой образовательной ступени.

Преподавание как артефактный (неприродный) феномен представляет собой двухсторонний процесс, который реализуется во взаимодействии преподавателя и студентов. Взаимодействие и стиль отношений между ними регламентируется, как отмечено выше, общением. Общение обеспечивает продуктивное взаимодействие между этими двумя разноцелевыми субъектами: первый, преподаватель, передает знания и опыт их применения, а второй, студент, принимающая сторона. Преподаватель, как правило, является профессионалом в своем предмете (в данном случае – это совершенное знание и владение ИЯК). Однако эффективная передача языковых знаний и умений владения базовыми видами речевой деятельности на ИЯ требует кроме лингвистической и коммуникативной компетенций, знание психотипов обучаемых, хотя бы беглое знакомство с закономерностями работы мозга, главного инструмента познания, а также с процессами понимания и порождения человеческой речи, важно также иметь представление о номенклатуре приемов преподавания предмета и о другом.

Именно на перечисленных знаниях и пользовании ими базируется профессиональная культура преподавателя и эффективное педагогическое общение. Где взять эти знания и умения? В России нет ни одного вуза, готовящего методистов иноязычного образования, поэтому опыт преподавания ИЯК передается не через науку методике как теорию и технологию

иноязычного образовательного процесса¹, а по наследству, путем копирования: «как меня учили в школе и в вузе, так и я буду это делать» (цитата студента-магистранта университета). Между тем не предмет, а именно то, как его препарировать и преподнести и как выстраивать эмоциональные отношения с субъектами образовательного процесса, т.е. методика, лежат в основе профессионального мастерства учителя.

Именно *методика* есть скелетная основа любого учебника, плана и конспекта урока, его циклов, каждого отдельного урока и каждого действия преподавателя на занятии, поскольку является *системообразующим* компонентом всей деятельности педагога, источником, средством и способом его особого стиля мышления, *методического*, и главной опорой в организации и управлении образовательным процессом.

Дополним сказанное вынесенной в эпиграф мыслью Г. Спенсера, что «*дороги не те знания, которые отлагаются в мозгу, как жир; дороги те, которые превращаются в умственные мышцы*» [цит. по 10], т.е. в особый *стиль мышления* как *психическое образование*, появляющееся в результате *интеграции компонентов методической культуры, свойств индивидуальности учителя/преподавателя и, конечно, его знаний и опыта действований в соответствии со знанием своего предмета*. Именно эта интегративная способность позволяет методически грамотно мотивировать, организовывать и управлять образовательным процессом в бесконечно варьируемых условиях его протекания. Именно такой стиль мышления, который можно назвать *методическим*, в равной степени важно сформировать как у обучающего (учителя, преподавателя), так и у обучаемого (ученика, студента), учитывая современную тенденцию к самообразованию длиною в жизнь.

Предлагаемая технология формирования гибкого методического стиля мышления студента, будущего специалиста иноязычного образования связана с концептуализацией методических знаний и их применением в разных видах практик. Технология разрабатывалась и апробировалась в рамках дисциплины ОУУП в течение ряда лет со студентами-бакалаврами и магистрантами факультета романо-германской филологии Башкирского государственного университета.

Обратимся к изложению самой технологии формирования методического стиля мышления студентов, которая реализуется в три этапа: 1) *теоретического*, 2) *теоретико-технологического* и 3) *практического*.

Первый этап работы, теоретический, связан с восприятием студентами информационных модулей по дисциплине и вычленением из каждого теоретического модуля его смыслового содержания в форме ключевых

¹ только Россия является обладателем уникального 10-томного издания «Методика как наука: теория и технология иноязычного образования» не имеющего аналога в мире [8]

понятий (терминов) или, по Штейнбергу «смысловых гранул» [11]. Предметное содержание дисциплины ОУУП представлено нами девятью информационными модулями, которые являются общетеоретическим основанием культуры преподавания ИЯК:

Модуль 1. Методика иноязычного образования как генетический код, охраняющий, развивающий и обеспечивающий организацию и управление иноязычным образовательным процессом.

Модуль 2. Иерархическая пирамида принципов как методическое содержание поликультурного образования.

Модуль 3. Мозг как универсальный личностный инструмент познания студента: возможности и условия пользования им.

Модуль 4. Методы определения индивидуального интеллектуального, эмоционального и темпорального ресурсов: самодиагностирование и самомониторинг природных задатков, а также приобретенных способностей субъекта.

Модуль 5. Коммуникативная система человека: комплементарность базовых речевых процессов – понимания (рецептивные речевые процессы – аудирование и чтение) и порождения (продуктивные речевые процессы – говорение и письмо).

Модуль 6. Язык-культура как целостный объект поликультурного образования.

Модуль 7. Модель и формула процесса овладения иностранным языком через иностранную культуру, а иностранной культуры через иностранный язык.

Модуль 8. Иноязычный образовательный процесс: структурные элементы, их взаимосвязь. Номенклатура компонентов приема-действия – технологической единицы 4-х-аспектного (учение-познание-воспитание-развитие) иноязычного образовательного процесса.

Модуль 9. Специфические особенности организации и управления иноязычным образовательным процессом на разных ступенях.

Осмысление терминов каждого информационного модуля осуществляется в процессе поиска дефиниций и оформления их на изучаемых студентами четырех языках. Поиск и выписывание дефиниций терминов на четырех языках способствует глубокому осмыслению каждого термина, а также соответствующего ему денотата. Результатом этой работы является глоссарий терминов по дисциплине ОУУП, размещаемый в портфолио студента.

Теоретико-технологический этап. Данный этап образовательного процесса протекает параллельно с восприятием теоретических модулей и представляет собой алгоритм из трех действий: 1) осмысление взаимосвязей ключевых терминов-понятий каждого прослушанного информационного блока; 2) отражение в схеме достигнутого студентом понимания взаимосвязей между терминами каждого информационного блока, представляющего собой

материализацию определенного фрагмента реального образовательного процесса, изложенного в лекционных модулях; 3) сочленение терминологических схем каждого модуля в одну общую схему – воображаемый в категориях термина аналог целостного представления студента об иноязычном образовательном процессе.

Методика формирования гибкого методического стиля мышления складывалась и апробировалась в течение ряда лет со студентами-бакалаврами, магистрантами и аспирантами, изучающими английский, немецкий французский и китайские языки на факультете романо-германской филологии Башкирского государственного университета.

Поясним операционный состав названных действий. При четком структурировании лекционного материала модулей вычленение ключевых терминов не вызывает трудностей у студентов. Замечено, что чем образованнее и любознательнее студент, тем точнее и полнее он способен охватить тему модуля терминологическим аппаратом. И наоборот, немотивированный студент не прилагает усилий к тщательному отбору терминов, следствием чего является полный или частичный провал работы на втором этапе – сочленения отобранных терминов в целостность, систему в виде схемы. Вычлененные термины оформляются в полилингвальный глоссарий на изучаемых студентом языках.

Результаты исследования и дискуссия. Студенческим проектом текущего учебного года стал полилингвальный глоссарий, оформленный на пяти языках – родном, трех европейских и китайском. Полилингвальный глоссарий – важный материализованный продукт выполнения студентами-полилингвами комплекса действий, обуславливающих овладение дисциплиной ОУУП. Значимость этого комплекса заложена в глубокой мысли П. А. Флоренского: «Не ищите в науке ничего, кроме терминов, данных в их соотношениях», ибо всякая наука, по мнению автора, это система терминов, «слов особой плотности» [2].

Цель *первого действия* теоретико-технологического блока, как было показано выше, заключается в развитии умения выбрать «слова особой плотности», концентрирующие в себе смысловые сгустки изучаемого информационного модуля.

Следует отметить, что именно *второе действие* в наибольшей степени способствует формированию системного мышления как существенной составляющей проективно-управленческой способности, обуславливающей базовое одноименное умение преподавателя.

Выполнение *второго действия* – установление «соотношения» / взаимосвязи между терминами – осуществляется путем схематизации выделенных в теоретических модулях терминов. Для этого предлагается использовать на выбор два вспомогательных инструмента: ДМИ

(дидактические многомерные инструменты) [11] или интеллект-карты [12]. Студенты достаточно быстро осваивают эти технологии, вырабатывают свой стиль и дизайн сочленения в схему терминов каждого проработанного информационного модуля.

Наиболее удачные схемы студентов, в которых правильно отражены взаимосвязи терминов друг с другом, размещены в пособии после терминового блока каждого лекционного модуля [13].

Третье действие в рамках теоретико-технологического этапа связано с сочленением схем всех терминологических блоков в целостность как модель образовательного процесса, выполненного с помощью терминов, структурных элементов этой модели. Решение этой сложной задачи требует осмысления достаточно большого объема пройденного материала, целостного видения манифестируемого им реального образовательного процесса, понимания взаимосвязей всех информационных блоков, а также владения сложным умением сочленения схем по каждому модулю по принципу сборки целой картины из отдельных пазлов-схем.

Для компактного представления большого по объему и разнородного по содержанию и функциональному назначению материала необходимо умение замены группы терминов термином-понятием *большой* содержательной емкости. Например, адекватной заменой терминов *средства, способы и условия* студенты воспользовались методическим термином *большой* информационной плотности *прием*; или термин *система принципов организации и управления иноязычным образовательным процессом*, включающая шесть принципов, была покрыта термином *метод*. Такие термины *большой* информационной плотности студенты использовали на данном этапе работы для «упаковки» частей в целостный образовательный процесс.

Способность, обеспечивающая решение этой задачи, рассматривается нами показателем сформированности у студента *гибкого методического стиля мышления*.

Задача последнего этапа работы – *практического* – связана с пошаговой трансформацией созданной студентами теоретической схемы-модели в реальный образовательный процесс, опосредованный сначала *планом цикла уроков*, затем *конспектами уроков* всех базовых типов.

Выводы. Предложенный путь формирования гибкого методического стиля мышления будущего преподавателя ИЯК достаточно трудоемок, поскольку во многом зависит от уровня сформированности абстрактного мышления студента, его воображения, мотивации к педагогической деятельности, от наличия многих личностных качеств и, не в последнюю очередь, от его креативности, способности уйти от устоявшихся шаблонов, стереотипов, на котором все еще в значительной степени стоит современное образование. Не последнюю роль играют также сложные технические

навыки эстетично оформлять на компьютере схемы. Однако обретения гибкого методического стиля мышления невозможно достичь легким путем и студенты, как показал наш опыт, способны справиться с этим.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Мазунова Л. К.** Развитие методического стиля мышления как ресурса оптимизации поликультурного образования // Материалы Междунар. образоват. салона: сб.ст. / Редколл.: Т. И. Зеленина (отв. ред.), Н. В. Котова, Л. Б. Бубекова, Д. А. Ефремов. – Ижевск: Ижевский институт компьютерных исследований, 2020. – ISBN: 978-5-4344-0908-7 – С. 115–119.

2. **Пассов Е. И.** Теория методики: прием как единица теории и технологии. – (Методика как наука). Кн. 7. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2014. – 656 с. ISBN 978-5-94947-174-6.

3. **Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.** Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. ISBN 978-5-222-15995-8; ISBN 5-7651-0105-4.

4. **Азимов Э. Г., Щукин А. Н.** Словарь методических терминов: (теория и практика преподавания языков). – СПб. Златоуст, 1999. – 472 с. – ISBN 5-86547-138-4.

5. Что такое VUCA-мир и как в нем жить? – [Электронный ресурс]: <https://monocler.ru/chto-takoe-vuca-mir-i-kak-v-nem-zhit/>.

6. **Мазунова Л. К.** Самообразование как стратегическое направление и ценность в профессиональной подготовке педагога будущего // Аксиология иноязычного педагогического образования: коллективная монография /под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. – М.: МПГУ, Г.Ю. Крюков, 2020. – ISBN-978-5-6044275-0-7 – С. 72–82.

7. **Мазунова Л. К.** Адаптационный потенциал модели подготовки учителя иноязычной культуры Е. И. Пассова в условиях VUCA-мира XXI века // Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования: Материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рожд. Е. И. Пассова, Липецк, 01–02 дек. 2020 г. / под общ.ред. В. Б. Царьковой, А. А. Люлюшина. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – ISBN: 978-5-907335-57-8 – С. 128–135.

8. **Пассов Е. И.** Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. – СПб.: Златоуст, 2015. – 172 с. – ISBN 978-5-86547-907-9.

9. **Кудрявцев Л. Д.** Современная математика ее преподавание: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. – М.: Наука. 1985. – 167 с.

10. **Штейнберг В. Э.** Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с. – ISBN 5-87953-160-0.

11. Глоссарий по курсу «Организация и управление учебным процессом»: учебное пособие/ Коллективный проект студентов-бакалавров ФРГФ: Ю. С. Копотева, А. А. Иванова, В. В., Скворцова А. Н., Ахтямова Г. И., Давлетбаева А. Ф. ; науч. рук. – д.п.н. проф. Мазунова Л. К. – Уфа: РИЦБаш ГУ, 2021. — 108 с. (ЭБ БашГУ: https://elib.bashedu.ru/dl/local/Mazunova_naych_ruk_Glossari_po_kursu_Organizatsiya_i_upravlenie_uchebnym_protseptom_up_2021.pdf).

12. Откройте свое воображение. Майндмэппинг онлайн. – Элект. ресурс: 2022 MeisterLabs: <https://www.mindmeister.com/ru>.

REFERENCES

1. **Mazunova L. K.** Razvitiye metodicheskogo stilya myshleniya kak resursa optimizatsii polikulturnogo obrazovaniya // Materialy Mezhdunar. obrazovat. salona: sb.st. / Redkoll.: T. I. Zelenina (otv. red.), N. V. Kotova, L. B. Bubekova, D. A. Yefremov. – Izhevsk: Izhevskiy institut kompyuternykh issledovaniy, 2020. – ISBN: 978-5-4344-0908-7 – P. 115–119.
2. **Passov Ye. I.** Teoriya metodiki: priyem kak yedinita teorii i tekhnologii. –(Metodika kak nauka). Kn. 7. – Yelets: MUP «Tipografiya» g. Yeltsa, 2014. – 656 p. ISBN 978-5-94947-174-6.
3. **Passov Ye. I., Kuzovleva N. Ye.** Urok inostrannogo yazyka. – Rostov n/D: Feniks; M.: Glossa-Press, 2010. – 640 p. ISBN 978-5-222-15995-8; ISBN 5-7651-0105-4.
4. **Azimov E. G., Shchukin A. N.** Slovar metodicheskikh terminov: (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov). – SPb. Zlatoust, 1999. – 472 p. – ISBN 5-86547-138-4.
5. Chto takoye VUCA-mir i kak v nem zhit? – [Electronic resource]: <https://monocler.ru/chto-takoe-vuca-mir-i-kak-v-nem-zhit/>.
6. **Mazunova L. K.** Samoobrazovaniye kak strategicheskoye napravleniye i tsennost v professionalnoy podgotovke pedagoga budushchego // Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya /pod red. A. K. Krupchenko, S. V. Chernyshova. – M.: MPGU, G.Yu. Kryukov, 2020.– ISBN-978-5-6044275-0-7– P. 72–82.
7. **Mazunova L. K.** Adaptatsionnyy potentsial modeli podgotovki uchitelya inoyazychnoy kultury Ye.I. Passova v usloviyakh VUCA-mira XXI veka // Nauchnoye naslediyе Ye.I. Passova v kontekste razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya: Materialy Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. 90-letiyu so dnya rozhd. Ye.I. Passova, Lipetsk, 01–02 dek. 2020 g. / pod obshch.red. V.B. Tsarkovoy, A.A. Lyulyushina. – Lipetsk: Lipetskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2020. – ISBN: 978-5-907335-57-8– P. 128–135.
8. **Passov Ye. I.** Metodika kak nauka budushchego. Kratkaya versiya novoy kontseptsii. – SPb.: Zlatoust, 2015. – 172 p. – ISBN 978-5-86547-907-9.
9. **Kudryavtsev L. D.** Sovremennaya matematika yeye prepodavaniye: uchebnoye posobiye dlya vuzov. 2-ye izd., dop. – M.: Nauka. 1985. – 167 p.
10. **Shteynberg V. E.** Didakticheskiye mnogomernyye instrumenty: teoriya, metodika, praktika. – M.: Narodnoye obrazovaniye, 2002. – 304 p. – ISBN 5-87953-160-0.
11. Glossariy po kursu «Organizatsiya i upravleniye uchebnym protsessom»: uchebnoye posobiye/ Kollektivnyy proyekt studentov-bakalavrov FRGF: Yu. S. Kopoteva, A. A. Ivanova, V. V., Skvortsova A. N., Akhtyamova G. I., Davletbayeva A. F. ; nauch. ruk. – d.p.n. prof. Mazunova L. K. – Ufa: RITsBash GU, 2021. — 108 p. (EB BashGU: https://elib.bashedu.ru/dl/local/Mazunova_naych_ruk_Glossari_po_kursu_Organizatsiya_i_upravlenie_uchebnym_protsessom_up_2021.pdf).
12. Otkroyte svoye voobrazheniye. Mayndmepping onlayn. – [Electronic resource]: 2022 MeisterLabs: <https://www.mindmeister.com/ru>.

Статья поступила в редакцию 30.08.2022. Одобрена 18.09.2022. Принята 27.09.2022.

Received 30.08.2022. Approved 18.09.2022. Accepted 27.09.2022.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2022.

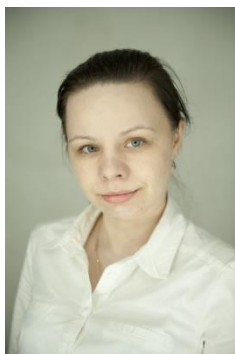
Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.08

Я. А. Юферева, А. А. Кирилловых

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГРАММЫ FISHBONE ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)



ЮФЕРЕВА Яна Александровна – кандидат филологических наук, преподаватель, Кировский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. К. Маркса, 112, г. Киров, 610998, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9669-8311; ORCID: 0000-0003-3372-0381, yufereva.yana@mail.ru

YUFEREVA Yana A. – Kirov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, 112, Karl Marx, Kirov, 610998, Russia. ORCID: 0000-0003-3372-0381, yufereva.yana@mail.ru



КИРИЛЛОВЫХ Александра Александровна – преподаватель, Кировский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. К. Маркса, 112, г. Киров, 610998, Россия. SPIN-код РИНЦ: 2279-6031; ORCID: 0000-0002-3066-5316, a.bezdenezhnyx@mail.ru

KIRILLOVYKH Alexandra A. – Kirov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, 112, Karl Marx, Kirov, 610998, Russia. ORCID: 0000-0002-3066-5316, a.bezdenezhnyx@mail.ru

Аннотация. В статье с позиций центрированного на обучающемся подхода рассмотрены дидактические возможности использования диаграммы fishbone для представления грамматического материала на занятиях по иностранному языку в лингвистическом вузе. Представление таких возможностей при обучении иноязычной грамматике на примере русского и английского языков является целью настоящей статьи. Авторы отмечают, что эффективное использование методического приема fishbone для представления или актуализации грамматического материала возможно при следующих условиях: 1) грамматическое явление является репрезентацией развернутой парадигмы, включающей несколько категорий/значений/вариантов; 2) элементы парадигмы определяются конкретной граммемой/аффиксом; 3) грамматическое явление обладает неким общим значением или подчиняется определенной наблюдаемой закономерности. Авторы обращают внимание на то, что для успешного применения приема при обучении иноязычной грамматике необходима определенная его организация. Этапы подготовки fishbone для представления/актуализации грамматического материала включают: 1) определение предназначенной для

рассмотрения и усвоения проблемы (конкретное грамматическое явление, его часть); 2) вычленение причин, приведших к проблеме (категоризация особенностей грамматического явления, его части); 3) распознавание на примере (демонстрация функционирования особенностей на уровне слова, предложения, текста); 4) определение взаимосвязей и взаимозависимости (соотнесение особенностей явления с функционированием в речи, установление логически образования, употребления и т.д.); 5) формулирование вывода (выведение грамматического правила или закономерности). В заключении делается вывод о преимуществах применения методического приема fishbone при обучении иноязычной грамматике, которые включают обеспечение реализации положений центрированного на обучающемся подхода; создание условий для комплексного или аспектного анализа грамматического явления; вариативность организационных форм использования приема; систематизацию, уменьшение объема и визуализацию подлежащей усвоению информации; совершенствование умений анализа, синтеза и обобщения, а также навыков критического мышления при работе с грамматическим материалом.

Ключевые слова: ЦЕНТРИРОВАННЫЙ НА ОБУЧАЮЩЕМСЯ ПОДХОД, ПРИЕМ FISHBONE; РЫБИЙ СКЕЛЕТ; ДИАГРАММА ИСИКАВЫ; ГРАФИЧЕСКИЙ СИСТЕМАТИЗАТОР; ГРАММАТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА; ГРАММАТИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Для цитирования: Юферева Я. А., Кирилловых А. А. Использование диаграммы fishbone при обучении иноязычной грамматике (на примере русского и английского языков) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 3. С. 123–136. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.08

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

Original article

DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.08

USING FISHBONE DIAGRAM IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR (WITH RUSSIAN AND ENGLISH EXAMPLES)

Abstract. The article deals with the didactic possibilities of using the *fishbone* diagram to present grammatical material in foreign language education at non-linguistic universities from the standpoint of a learner-centered approach. The aim of this paper is to present the opportunities of teaching foreign grammar with the example of Russian and English exercises. The authors note that the effective use of the fishbone diagram for presenting or actualization of the grammatical material is possible on the following conditions: 1) a grammatical phenomenon is a representation of a comprehensive paradigm including several categories/meanings/variants; 2) paradigm elements are determined by a specific grammeme /affix; 3) grammatical phenomenon has a certain general meaning or a certain observable regularity. For the successful application of the diagram in teaching foreign grammar a certain organization is necessary. The stages of fishbone preparation for the presentation / actualization of grammatical material include: 1) determination of the problem intended for examination and learning (a specific grammatical phenomenon or its part); 2) isolating the causes that led to the problem (categorization of a grammatical phenomenon features, or those of its part);

3) recognition by example (demonstration of the functioning features in a word, sentence, text); 4) determination of interrelations and interdependence (correlation of features with their functioning in speech, the establishment of logical formation, use, etc.); 5) formulation of a conclusion (grammatical rule or regularity). As a result, the authors conclude that the advantages of using the fishbone diagram in teaching foreign grammar include ensuring the implementation of learner-centered approach; creating conditions for a complex or aspect analysis of a grammatical phenomenon; variability of organizational forms of using the diagram; systematization, volume reduction and visualization of information; improving the skills of analysis, synthesis and generalization, as well as those of critical thinking.

Keywords: LEARNER-CENTERED APPROACH, FISHBONE TECHNIQUE; FISH SKELETON; ISHIKAWA DIAGRAM; GRAPHIC ORGANIZER; RUSSIAN GRAMMAR; ENGLISH GRAMMAR

For citation: Yufereva Ya. A., Kirillovykh A. A. Using the fishbone diagram in teaching a foreign language grammar (by the example of Russian and English). *Teaching Methodology in Higher Education*. 2022. Vol. 11. No 3. P. 123–136. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.08

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, 2022.

Введение. Как отмечают исследователи, наиболее адекватным для иноязычной подготовки в лингвистическом вузе является сегодня центрированный на обучающемся подход, который подразумевает максимальную передачу инициативы самому студенту [1: 176]. Поход направлен на развитие личностных качеств, обеспечивающих субъектность и последующую автономию иноязычного образования/самообразования. В то же время определенную трудность в реализации положений центрированного на обучающемся подхода в лингвистическом вузе представляет увеличение объемов необходимой для усвоения (причем в сжатые сроки) информации. Поэтому эффективное иноязычное образование, реализующее центрированный на обучающемся подход, предполагает постоянный поиск преподавателем инновационных, более продуктивных инструментов представления и систематизации информации. Значимое место среди них занимают графические систематизаторы, то есть «пространственные построения, требующие от изучающих тщательного выявления глубинной структуры изучаемого материала» [2: 76]. Эти инструменты критического мышления помогают самостоятельно осмыслить объемный теоретический материал, представляя его в сжатой и наглядной форме. «Графические систематизаторы дают возможность трансформировать текст в подробные пространственные схемы, которые показывают связи между отдельными понятиями. Это позволяет придать конкретность абстрактным идеям. Подобно всем проверенным когнитивным стратегиям, они требуют, чтобы обучающийся соотнес новую информацию с приобретенными ранее знаниями таким образом,

который обеспечивает наиболее эффективное воспроизведение (припоминание) информации» [2: 83].

Одним из эффективных графических систематизаторов информации является прием fishbone (его также называют рыбий скелет, рыба кость или диаграмма Исикавы). Этот графический инструмент разработал японский профессор Каору Исикава в середине XX века для измерения и оценки качества бизнес-процессов. Диаграмма Исикавы позволяет определить причинно-следственные взаимосвязи между факторами и последствиями в определенной производственной или управленческой ситуации и найти обоснованное решение проблемы [3: 208]. Диаграмма включает четыре части: голова – это анализируемая проблема; кости с одной стороны – причины проблемы; кости с другой стороны – факты, в которых проявили себя обозначенные причины; хвост – вывод, решение проблемы [4: 138]. Схема может быть вертикальной или горизонтальной.

Актуальность. Сегодня диаграмма fishbone широко применяется не только в сфере менеджмента, но и в других областях, в частности в преподавании иностранных языков. Как замечает Е. А. Попова, этот методический прием «заключает в себе огромный потенциал в работе с разным по сложности и объему материалом» [5: 546]. В практике преподавания иностранного языка в лингвистическом вузе в последние годы прием fishbone активно используется для обобщения и систематизации иноязычной информации, чаще всего в ходе работы с текстом (Т. Е. Алексеева [6], А. В. Голубева [7], Д. Д. Дмитриева [8], Ю. В. Смирнова [9], И. М. Шепшинская [10], Г. В. Шуманская [11], Ю. Н. Храмова [12]). Широкое применение прием также находит при обучении студентов письменной речи (В. А. Копанев [13], U. Kasim [14], A. Munawir [15] и др.), реже при обучении лексике (M. Quy, V. Thi [16]).

Диаграмма fishbone используется «для самостоятельной работы по проверке качества усвоения изученного языкового и речевого материала; в качестве задания для проектной работы; в качестве домашнего задания по изученной теме» [8: 28]; для сопоставления имеющейся информации по проблемному вопросу с новой, полученной после прочтения текста [10: 201]; как графический конспект, который помогает студенту понять общую проблематику определенной темы, разбить ее на подтемы, выделить причины проблемы или аргументы за и против, проанализировать проблему и сделать вывод [5: 547]. Исследователи отмечают, что регулярное использование графических систематизаторов типа fishbone на занятиях по иностранному языку повышает эффективность обучения, мотивирует студентов и совершенствует их умения «ориентироваться в текстовом пространстве, анализировать, структурировать и критически оценивать полученную из текста информацию, устанавливать причинно-следственные

связи, быстро переходить из одного вида речевой деятельности в другой, породить собственный текст и создавать собственный вторичный текст» [11: 559], а также развивает навыки критического мышления [17].

Использование приема fishbone на занятиях по иностранному языку при работе с научными и научно-популярными текстами преимущественно проблемного характера обосновано изначальным функционалом этой бизнес-диаграммы. Наряду с этим прием также может быть применен и для изучения или повторения различного грамматического материала. С этой точки зрения дидактический потенциал диаграммы fishbone недостаточно осмыслен в современной психолого-педагогической и методической литературе. В виду этого **целью** данной статьи является представление возможностей использования приема fishbone для обучения иноязычной грамматике на примере русского и английского языков. Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач: проанализировать предложенные в современной методической и психолого-педагогической литературе способы использования методического приема fishbone в области грамматики; предложить варианты адаптации приема для изучающих язык на элементарном уровне; описать методику работы с диаграммой fishbone; раскрыть ее методический потенциал при обучении иноязычной грамматике на начальном этапе в лингвистическом вузе.

Объект исследования – диаграмма fishbone в практике преподавания иностранных языков. Предмет исследования – дидактические возможности использования приема fishbone при изучении грамматики русского и английского языков.

Методы. Для достижения указанной выше цели использовались такие методы, как анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, а также обобщение и анализ личного педагогического опыта. В статье рассмотрены работы российских и зарубежных специалистов в области методики преподавания иностранных языков.

Обсуждение. Использование методического приема fishbone при изучении грамматики русского языка как иностранного пока не получило широкого распространения. В числе заслуживающих внимания работ на данную тему на сегодняшний день можно отметить учебное пособие Ю. М. Калининой и Е. С. Михеевой «Инновационные приемы в практике преподавания РКИ. Предложно-падежная система русского языка (приемы fishbone и mind-map)». Авторы предлагают использовать прием fishbone при изучении падежных значений на уровнях А1, А2 и В1. «Алгоритм работы с fishbone заключается в том, что по мере изучения значений конкретного падежа студенты под руководством преподавателя заполняют нижнюю часть «скелета», записывая изученное значение в виде структурной схемы и/или номинативной единицы. По завершении изучения всех значений падежа на

определенном уровне студенты под руководством преподавателя приступают к заполнению верхней части скелета, указывая в ней обобщенные значения падежа. На основании подобного графического изображения грамматической информации иностранные студенты легко делают вывод об основном значении падежа и записывают его в «хвосте» схемы fishbone» [18: 6–7].

Методический прием fishbone при изучении предложно-падежной системы русского языка как иностранного позволяет систематизировать знания студентов и закрепить в их памяти типизированные речевые образцы. Однако, как верно отмечает Е. В. Комовская, «данный метод не отражает в сознании учащегося необходимые потенциальные конститутивные распространители», в схеме «дается верная минимальная речевая модель, но не представлены ее потенциальные коммуникативные возможности» [19: 238]. В соответствии с предложенным исследователем метамодельным принципом представления грамматики в преподавании русского языка как иностранного Е. В. Комовская считает необходимым дополнить минимальные грамматические шаблоны потенциально возможными конструктивными распространителями, чтобы уменьшить число грамматических ошибок в речи обучающихся. Например, авторы учебного пособия «Инновационные приемы в практике преподавания РКИ» обозначают значение характеристики предмета с помощью схемы «N1 – N1» (физика – это наука) [18; 34], а «с позиции метамодельного подхода данное выражение будет представлено как «N1 – это N1 + о N6» (физика – это наука о природе) [19: 239]. Таким образом, грамматические модели значительно расширяются и усложняются. «Систематизация этих моделей – это дело будущего», – заключает Е. В. Комовская [19: 242].

В то же время, как показывает практика, предложенный Ю. М. Калининой и Е. С. Михеевой алгоритм работы с диаграммой fishbone даже при минимальных речевых моделях, без учета потенциальных распространителей, вызывает трудности у студентов, изучающих русский язык на элементарном уровне, поскольку на этом этапе им сложно обобщить несколько значений падежа и сформулировать его основное значение – обучающимся не хватает словарного запаса. Так, в учебном пособии «Инновационные приемы в практике преподавания РКИ» предложена схема значений творительного падежа, включающая такие лексемы, как предложное и беспредложное значение, вид деятельности, род деятельности, совместность [18: 18], которые отсутствуют в лексическом минимуме элементарного уровня [20].

Для иностранных студентов, только начинающих изучение русского языка, можно предложить упрощенную схему fishbone, позволяющую систематизировать значения каждого падежа. В голове рыбы записывается название падежа или его номер; на костях с одной стороны – падежный вопрос вместе с предлогом; на костях с другой стороны обозначается соответствующая языковому уровню лексика, управляющая этим падежом,

речевой образец; в хвосте обучающиеся могут сделать для себя заметки, с каким падежом в известных им иностранных языках коррелирует данный русский падеж или с какими предлогами он употребляется. Значения падежа могут быть введены на более продвинутых уровнях изучения языка. Например, схема творительного падежа, соответствующая элементарному уровню, будет выглядеть следующим образом: рис. 1.

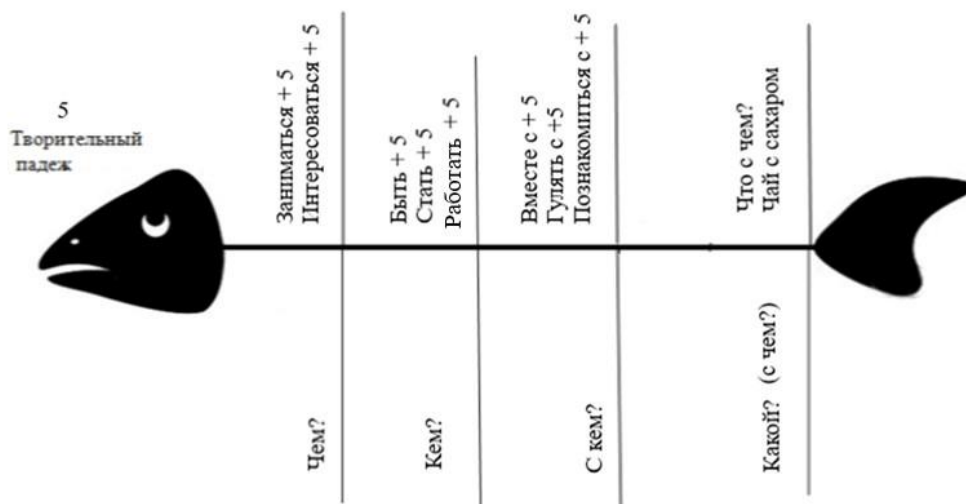


Рис. 1. Творительный падеж

Fig. 1. Instrumental case

Для английского языка возможности применения приема fishbone при обучении грамматике в нелингвистическом вузе также остаются слабоизученными. Среди исследований последних лет можно отметить исследование Е. В. Комлевой на тему «Применение интерактивных образовательных технологий при обучении грамматическим конструкциям иностранного языка» [21]. Однако в работе автор рассматривает прием fishbone в рамках технологии критического мышления и предлагает использовать его лишь на стадии осмысления содержания определенного текста о грамматическом явлении.

Поэтому, чтобы понять, как расширить применимость методического приема fishbone для обучения иноязычной грамматике в нелингвистическом вузе, следует определить основные особенности организации данного приема. В первую очередь нужно отметить, что не всякий грамматический материал можно представить с помощью приема fishbone. Нецелесообразно использование fishbone при изучении грамматических категорий с минимальным количеством элементов, таких, как, к примеру, категория одушевленности – неодушевленности.

Диаграмма fishbone имеет один уровень (факты и их причины), поэтому с ее помощью затруднительно корректно отразить рассуждения двух и более ступеней. Так, определение спряжения русских глаголов предполагает разветвляющийся алгоритм: если окончание ударное, спряжение определяется по нему, если же окончание безударное, то спряжение определяется по форме инфинитива с учетом исключений.

Данная диаграмма иллюстрирует причинно-следственные связи, соответственно, с ее помощью невозможно представить грамматическое явление, в котором трудно проследить взаимосвязь между грамматическими фактами и обуславливающими их причинами, или эта связь объясняется историей языка, изучение которой не входит в курс русского языка как иностранного, или эту связь трудно отобразить графически. Например, система личных местоимений, окончание -у в местном значении предложного падежа, окончания существительных преимущественно мужского рода во множественном числе -ы/-и или -а/-я, выбор предлога в или на в значении места и направления движения, притяжательные местоимения (мой, твой, наш, ваш, его, ее, их и свой).

Поскольку данная схема создавалась как анализатор причинно-следственных связей, ее использование в методике преподавания грамматики иностранного языка предполагает сопоставление определенного аспекта и объясняющих его причин. Соответственно прием оказывается наиболее эффективным на занятиях обобщения и систематизации приобретенных знаний [22]. Он позволяет наглядно продемонстрировать логику, взаимосвязь или ход анализа преимущественно совокупности грамматических явлений. При этом для систематизации с помощью приема fishbone грамматическая тема должна отвечать следующим критериям:

1. Обладать развернутой парадигмой, включающей несколько категорий/значений/вариантов;

2. Каждый элемент системы определяется конкретной грамемой/аффиксом;

3. Грамматическое явление обладает неким общим значением или подчиняется определенной закономерности, которую можно сформулировать в результате наблюдения над грамматическими фактами и обуславливающими их причинами.

Для того, чтобы успешно применять fishbone для демонстрации отдельного грамматического явления или его части, следует уделить особое внимание организации этого приема. В этом случае этапами подготовки fishbone для изучения конкретного грамматического аспекта могут быть:

1. Определение проблемы, предназначенной для рассмотрения и усвоения обучающимися (голова рыбы) – конкретное грамматическое явление, его часть.

2. Вычленение причин, приведших к проблеме (кости с одной стороны) – категоризация особенностей грамматического явления, его части.

3. Распознавание на примере (кости с другой стороны) – демонстрация функционирования особенностей на уровне слова, предложения, текста.

4. Определение взаимосвязей и взаимозависимости (аналитическая деятельность) – соотнесение особенностей грамматического явления с функционированием в речи, установление логически образования, употребления.

5. Формулирование вывода (хвост рыбы) – выведение и запись грамматического правила или закономерности [23: 86–90], [24: 82–83].

Следуя представленному алгоритму, проиллюстрируем на рисунке 2 пример использования fishbone для изучения способов образования сравнительной степени у односложных прилагательных в английском языке; на рисунке 3 – для изучения образования действительных причастий настоящего времени в русском языке.

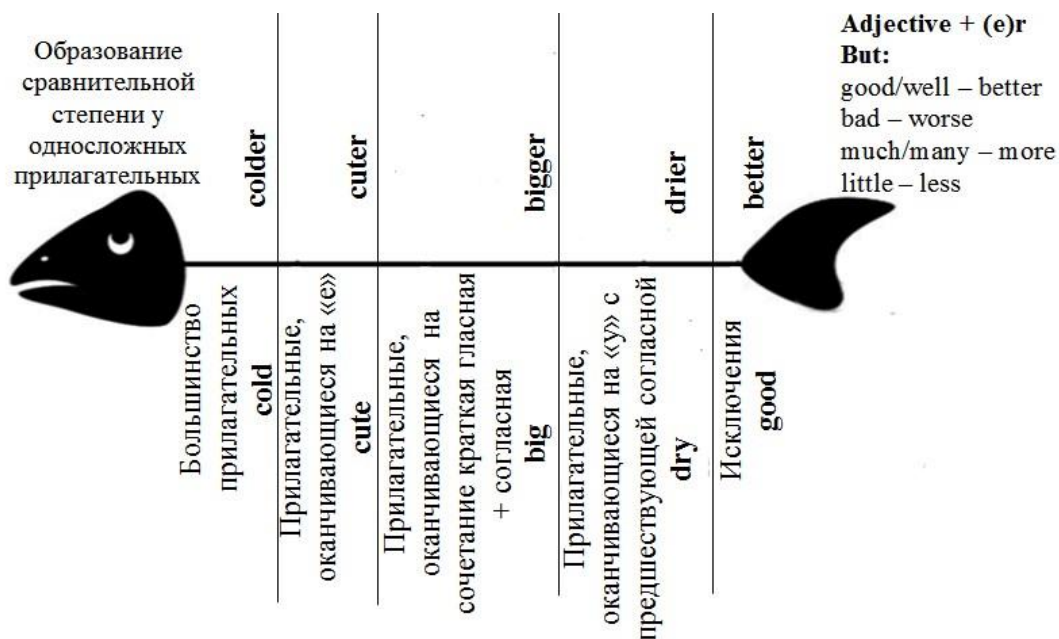


Рис. 2. Образование сравнительной степени односложных прилагательных

Fig. 2. Formation of the comparative degree of monosyllabic adjectives

Аналогичным способом в курсе иностранного языка могут быть представлены способы образования императива, отглагольных существительных, всех форм причастий, деепричастий, способы перевода прямой речи в косвенную, принципы употребления временных форм и т.д.

Формулирование выводов в зависимости от уровня обученности студентов может осуществляться как самостоятельно, так и при помощи преподавателя. Кроме того, работа с fishbone может быть организована в парах или группах: каждая пара или группа получает задание проанализировать

языковой материал, иллюстрирующий определенный аспект грамматической темы, и выявить условия, определяющие этот аспект; затем все наблюдения вносятся в диаграмму и совместно делается вывод о существующей закономерности.

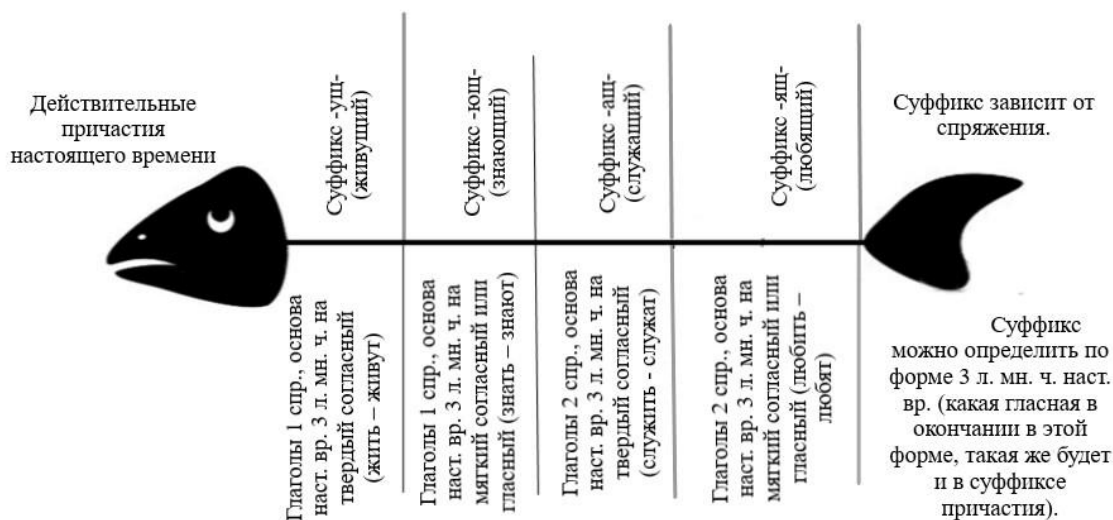


Рис. 3. Образование действительных причастий настоящего времени

Fig. 3. Formation of participles I in the present

Знакомство обучающихся с алгоритмом подготовки fishbone при изучении грамматического материала позволит использовать данный прием в дальнейшем и в ходе их самостоятельной работы, дополнительно содействуя реализации в иноязычной подготовке положений центрированного на обучающемся подхода.

Выводы. В заключении еще раз подчеркнем, что при соответствующей организации прием fishbone может эффективно использоваться для представления и актуализации грамматического материала на занятиях по иностранному языку. Его преимуществами в этом случае являются: а) обеспечение реализации положений центрированного на обучающемся подхода за счет постепенного увеличения доли самостоятельности студентов в подготовке fishbone, формулировании причин, следствий, связей и выводов; б) создание условий как для комплексного анализа сложного грамматического явления, так и его анализа с различных сторон; в) вариативность организационных форм использования приема (индивидуально, в парах, в группах); г) систематизация и уменьшение объема необходимой для усвоения информации о грамматическом(их) явлении(ях) и ее визуализация; д) совершенствование у обучающихся умений анализа, синтеза и обобщения, развитие и совершенствование навыков критического мышления.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Образцов П. И., Фролова Н. В.** Центрированный на обучающемся подход как основа разработки технологии обучения, направленной на формирование иноязычной компетенции будущего специалиста // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 4–2. С. 175–181. ISSN: 2071-6141.
2. **Халперн Д.** Психология критического мышления. (Серия «Мастера психологии») / Перев. с англ. Н. Мальгина, С. Рысев, Л. Царук – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. ISBN 5-314-00122-5.
3. **Rodewald B.** Ihr Wegweiser zu rationalen Analysen und Entscheidungen: Wie man Fehler vermeidet und die richtigen Schlüsse zieht. Weinheim: Wiley, 2017. 248 P.
4. **Bilsel R. U. C., Lin D.** Ishikawa Cause and Effect Diagrams Using Capture Recapture Techniques. *Quality Technology and Quantitative Management*. 2012. N 9. Pp. 137–152.
5. **Попова Е. А.** Эффективные методические приемы для развития умения критического мышления бакалавров международных отношений // Аксиология иноязычного образования: сб. науч. трудов V Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 22 июня 2016 г. Вып. 3. – М.: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2016. – ISBN: 978-5-8429-1366-4– С. 541–552..
6. **Алексеева Т. Е.** Методический прием фишбоун как способ развития критического мышления при обучении профессионально-ориентированному английскому языку // Концепт. 2016. № S13. С. 1–5. eISSN: 2304-120X.
7. **Голубева А. В.** Технологии работы с текстом при обучении иностранным языкам // Технологии в образовании – 2022: сб. ст. Междунар. науч.-метод. конф., Новосибирск, 20–24 апр. 2022 г. / под общ. ред. Е.В. Добровольской. – Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2022. – ISBN 978-5-334-00254-8. – С. 113–118.
8. **Дмитриева Д. Д.** Особенности применения метода "Фишбоун" в процессе обучения русскому языку как иностранному // Региональный вестник. 2021. № 1(57). С. 28–29.
9. **Смирнова Ю. В.** Использование метода Исикавы при изучении английского языка в неязыковом вузе (на примере занятия) // Техника и безопасность объектов уголовно-исполнительной системы: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Воронеж, 23–24 мая 2018 г. – Воронеж: Научная книга, 2018. – ISBN: 978-5-4446-1163-0–С. 468–470.
10. **Шепшинская И. М.** Интерактивные приемы работы с профессионально-ориентированным текстом на иностранном языке // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 2. С. 199–203. ISSN 2073-1426.
11. **Шуманская Г. В., Втюрина К. А., Шабалина Л. А.** Использование графических форм организации информации при работе с текстами научного стиля на занятиях по РКИ в медицинском вузе // Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20 мая 2021 г. / под общ. ред. С. А. Вишнякова. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. – ISBN 978-5-4263-1010-0. – С. 553–560.
12. **Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д.** Обучение английскому языку студентов юридического вуза на основе методов технологии критического мышления // Государство и право в изменяющемся мире: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 05 марта 2015 г. – Нижний Новгород: Российский государственный университет правосудия, 2016. – ISBN: 978-5-9908029-1-9. – С. 1030–1039.

13. **Копанев В. А.** Обучение письменному и устному реферированию иноязычных текстов с применением технологии критического мышления / науч. рук. И. А. Казачихина // Наука. Технологии. Инновации: материалы Всеросс. науч. конф. молодых ученых, Новосибирск, 02-06 дек. 2014 г.: в 11 ч. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2014. – Ч. 9, т. 1. ISBN 978-5-7782-2560-2 – С. 192–196.

14. **Kasim U., Erdiana N., Aulia D.** The use of fishbone diagram technique to improve students' writing ability // Proceedings of The 11th Annual International Conference (AIC) on Social Sciences, Universitas Syiah Kuala, September 29-30. Banda Aceh, Indonesia. 2021. Pp. 191–197.

15. **Munawir A.** Descriptive writing skills utilizing a fishbone method: a practical approach towards English students // *Indonesian Journal of research and Educational Review*. 2022. Vol. 1. N 2. Pp. 243–252.

16. **Quy M., Thi V.** Students' Vocabulary Memorization is Enhanced via Fishbone Diagram. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2022. Vol. 621. Pp. 380–387.

17. **Basori M., Budiyanto C., Istikomah I.** The Influences of Problem-Based Learning Model with Fishbone Diagram to Student's Critical Thinking Ability. *Indonesian Journal of Informatics Education (IJIE)*. 2017. N 1. Pp. 83–91.

18. **Калинина Ю. М., Михеева Е. С.** Инновационные приемы в практике преподавания РКИ. Предложно-падежная система русского языка (приемы fishbone и mind-map). Уровни А1, А2, В1: учебно-методическое пособие. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2021. – 46 с. ISBN: 978-5-4497-0997-4.

19. **Комовская Е. В.** Способы представления грамматики при преподавании русского языка как иностранного // Филологический класс. 2021. Т. 26. № 2. С. 234–244. – DOI 10.51762/1FK-2021-26-02-20.

20. **Андрюшина Н. П., Козлова Т. В.** Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст. –2020. – ISBN 978-5-86547-858-4.

21. **Комлева Е. В.** Применение интерактивных образовательных технологий при обучении грамматическим конструкциям иностранного языка // Языки и культуры: материалы междунар. науч.-практ.конф., Кострома, 23–24 мая 2019 г. / науч. ред. Н.С. Ганцовская ; отв. ред. и сост. Г.Д. Неганова. – Кострома: Костромской государственной университет, 2019. – ISBN: 978-5-8285-1058-0. – С. 254–258.

22. **Gartlehner G., Schultes M. T., Titscher V. et al.** Пользовательское тестирование адаптации диаграмм «рыбий скелет» для отображения результатов систематических обзоров. *BMC Medical Research Methodology*. 2017. Vol. 17. P.169. DOI 10.1186/s12874-017-0452-z.

23. **Web 2.0 Tools in Concept Teaching / Ali Şükrü Özbay, Zeynep Tatlı.** Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2021. 375 p.

24. **Hofmann M.** A Holistic Approach to Process Optimisation: Tools and Practical Examples to Create Efficient Workflows. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2021. 186 P.

REFERENCES

1. **Obraztsov P. I., Frolova N. V.** Tsentrirovanny na obuchayushchemsya podkhod kak osnova razrabotki tekhnologii obucheniya, napravlennoy na formirovaniye inoyazychnoy kompetentsii budushchego spetsialista // *Izvestiya Tulsogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye nauki*. 2014. № 4–2. P. 175–181. ISSN: 2071-6141.

2. **Khalpern D.** Psikhologiya kriticheskogo myshleniya. (Seriya «Mastera psikhologii») / Perv. s angl. N. Malgina, S. Rysev, L. Tsaruk – SPb.: Piter, 2000. – 512 p. ISBN 5-314-00122-5.
3. **Rodewald B.** Ihr Wegweiser zu rationalen Analysen und Entscheidungen: Wie man Fehler vermeidet und die richtigen Schlüsse zieht. Weinheim: Wiley, 2017. 248 p.
4. **Bilsel R. U. C., Lin D.** Ishikawa Cause and Effect Diagrams Using Capture Recapture Techniques. *Quality Technology and Quantitative Management*. 2012. N 9. Pp. 137–152.
5. **Popova Ye. A.** Effektivnyye metodicheskiye priyemy dlya razvitiya umeniya kriticheskogo myshleniya bakalavrov mezhdunarodnykh otnosheniy // Aksiologiya inoyazychnogo obrazovaniya: sb. nauch. trudov V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 22 iyunya 2016 g. Vyp. 3. – M.: Akademiya povysheniya kvalifikatsii i professionalnoy perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya, 2016. – ISBN: 978-5-8429-1366-4 – P. 541–552.
6. **Alekseyeva T. Ye.** Metodicheskiy priyem fishboun kak sposob razvitiya kriticheskogo myshleniya pri obuchenii professionalno-oriyentirovannomu angliyskomu yazyku // Kontsept. 2016. № S13. P. 1–5. eISSN: 2304-120X.
7. **Golubeva A. V.** Tekhnologii raboty s tekstem pri obuchenii inostrannym yazykam // Tekhnologii v obrazovanii – 2022: sb. st. Mezhdunar. nauch.-metod. konf., Novosibirsk, 20–24 apr. 2022 g. / pod obshch. red. Ye.V. Dobrovolskoy. – Novosibirsk: Sibirskiy universitet potrebitelskoy kooperatsii, 2022. – ISBN 978-5-334-00254-8. – P. 113–118.
8. **Dmitriyeva D. D.** Osobennosti primeneniya metoda "Fishboun" v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Regionalnyy vestnik. 2021. № 1(57). P. 28–29.
9. **Smirnova Yu. V.** Ispolzovaniye metoda Isikavy pri izuchenii angliyskogo yazyka v neyazykovom vuze (na primere zanyatiya) // Tekhnika i bezopasnost obyektov ugovolno-ispolnitelnoy sistemy: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Voronezh, 23–24 maya 2018 g. – Voronezh: Nauchnaya kniga, 2018. – ISBN: 978-5-4446-1163-0. – P. 468–470.
10. **Shepshinskaya I. M.** Interaktivnyye priyemy raboty s professionalno-oriyentirovannym tekstem na inostrannom yazyke // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2014. T. 20. № 2. P. 199–203. ISSN 2073-1426.
11. **Shumanskaya G. V., Vtyurina K. A., Shabalina L. A.** Ispolzovaniye graficheskikh form organizatsii informatsii pri rabote s tekstami nauchnogo stilya na zanyatiyakh po RKI v meditsinskom vuze // Aktualnyye voprosy teorii i praktiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 20 maya 2021 g. / pod obshch. red. S. A. Vishnyakova. – M.: Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet, 2021. – ISBN 978-5-4263-1010-0. – P. 553–560.
12. **Khramova Yu. N., Khayrullin R. D.** Obucheniye angliyskomu yazyku studentov yuridicheskogo vuza na osnove metodov tekhnologii kriticheskogo myshleniya // Gosudarstvo i pravo v izmenyayushchemsya mire: Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Nizhniy Novgorod, 05 marta 2015 g. – Nizhniy Novgorod: Rossiyskiy gosudarstvennyy universitet pravosudiya, 2016. – ISBN: 978-5-9908029-1-9. – P. 1030–1039.
13. **Kopanev V. A.** Obucheniye pismennomu i ustnomu referirovaniyu inoyazychnykh tekstov s primeneniym tekhnologii kriticheskogo myshleniya / nauch. ruk. I. A. Kazachikhina // Nauka. Tekhnologii. Innovatsii: materialy Vseross. nauch. konf. molodykh uchenykh, Novosibirsk, 02-06 dek. 2014 g.: v 11 ch. – Novosibirsk: Izd-vo NGTU, 2014. – Ch. 9, t. 1. ISBN 978-5-7782-2560-2. – P. 192–196.

14. **Kasim U., Erdiana N., Aulia D.** The use of fishbone diagram technique to improve students' writing ability // Proceedings of The 11th Annual International Conference (AIC) on Social Sciences, Universitas Syiah Kuala, September 29–30. Banda Aceh, Indonesia. 2021. Pp. 191–197.

15. **Munawir A.** Descriptive writing skills utilizing a fishbone method: a practical approach towards English students. *Indonesian Journal of research and Educational Review*. 2022. Vol. 1. N 2. Rp. 243–252.

16. **Quy M., Thi V.** Students' Vocabulary Memorization is Enhanced via Fishbone Diagram. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2022. Vol. 621. Pp. 380–387.

17. **Basori M., Budiyanto C., Istikomah I.** The Influences of Problem-Based Learning Model with Fishbone Diagram to Student's Critical Thinking Ability // *Indonesian Journal of Informatics Education (IJIE)*. 2017. N 1. Pp. 83–91.

18. **Kalinina Yu. M., Mikheyeva Ye. S.** Innovatsionnyye priyemy v praktike prepodavaniya RKI. Predlozhno-padezhnaya sistema russkogo yazyka (priyemy fishbone i mind-map). Urovni A1, A2, V1: uchebno-metodicheskoye posobiye. M.: Ay Pi Ar Media, 2021. – 46 p. ISBN: 978-5-4497-0997-4.

19. **Komovskaya Ye. V.** Sposoby predstavleniya grammatiki pri prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo // *Filologicheskiy klass*. 2021. T. 26. № 2. P. 234–244. – DOI 10.51762/1FK-2021-26-02-20.

20. **Andryushina N. P., Kozlova T. V.** Leksicheskiy minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven. Obshcheye vladeniye. SPb.: Zlatoust. –2020. – ISBN 978-5-86547-858-4.

21. **Komleva Ye. V.** Primeneniye interaktivnykh obrazovatelnykh tekhnologiy pri obuchenii grammaticheskim konstruktsiyam inostrannogo yazyka // *Yazyki i kultura: materialy mezhdunar. nauch.-prakt.konf., Kostroma, 23–24 maya 2019 g. / nauch. red. N.S. Gantsovskaya ; otv. red. i sost. G.D. Neganova. – Kostroma: Kostromskoy gosudarstvennyy universitet, 2019. – ISBN: 978-5-8285-1058-0. – P. 254–258.*

22. **Gartlehner G., Schultes M. T., Titscher V. et al.** User testing of an adaptation of fishbone diagrams to depict results of systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*. 2017. Vol. 17. P. 169. DOI 10.1186/s12874-017-0452-z.

23. *Web 2.0 Tools in Concept Teaching / Ali Şükrü Özbay, Zeynep Tatlı.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2021. 375 p.

24. **Hofmann M.** A Holistic Approach to Process Optimisation: Tools and Practical Examples to Create Efficient Workflows. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2021. 186 P.

Статья поступила в редакцию 28.08.2022. Одобрена 22.09.2022. Принята 27.09.2022.

Received 28.08.2022. Approved 22.09.2022. Accepted 27.09.2022.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2022.

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

Круть Анна Сергеевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Военная академия связи им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА РЕЦЕПТИВНЫМ ВИДАМ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Старожук Анна Алексеевна

магистрант Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Селезнева Елена Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, Санкт-Петербург, Россия

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ» КАК ПЛОЩАДКА ДЛЯ ДИСКУССИЙ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СТРАТЕГИЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

IN THE NEXT ISSUE

KRUT Anna S.

Senior lecturer, Department of foreign languages, Military Academy of Signal Communications named after S. M. Budyonny; Saint-Petersburg, Russia

PEDAGOGICAL FACTORS FOR TEACHING MASTERS' STUDENTS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO PRACTICE RECEPTIVE ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGES

STAROZHUK Anna A.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Saint-Petersburg, Russia

ANALYSIS OF THE READINESS OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL DIRECTION FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY

SELEZNEVA Elena P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Intercultural Communication, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering; Saint-Petersburg, Russia

INTERNATIONAL CONFERENCE ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING "FROM TRADITIONAL TO INNOVATIVE" AS A PLATFORM FOR DISCUSSIONS ON IMPROVING LANGUAGE TRAINING STRATEGIES AND THE QUALITY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

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

Журнал имеет официальную регистрацию в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018. В системе «Международной стандартной нумерации сериальных изданий» (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

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

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

Более подробная информация о журнале и архив всех его выпусков размещаются на сайте <https://tmhe.spbstu.ru>

Публикация научных статей для всех авторов бесплатна, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования.

Всем российским авторам необходимо предоставить **Экспертное заключение** на статью о возможности ее открытого опубликования. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

«ВМП» является научным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании.

С 2022 года журнал публикует работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08), что в системе новых шифров соответствует **5.8. – Педагогика** (5.8.1/5.8.2/5.8.7).

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

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

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, текст должен начинаться с Введения и Актуальности темы, формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего решения проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания. **В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.**

Процент оригинальности статьи при проверке в системе «Антиплагиат» – должен стремиться к 85%.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика профессионального образования;
- Информатизация образования;
- Межкультурная и межкузыковая коммуникация;
- Лингводидактический форум;
- Вузовская практика;
- Научный дебют;
- Международные конференции;
- Хроника научной жизни. Персоналии.

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ

1. Рекомендуемый объем статьи 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 (пятнадцати)**. Рекомендуемый объем списка источников **для обзорных статей – не менее 50 источников**. По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков. Названия (подписи) к рисункам и таблицам должны быть указаны на двух языках (на русском и на английском).

Для статей рубрик «Вузовская практика» и «Научный дебют» возможен меньший объем статьи (6–7 стр.), с учетом приведенных на двух языках (на русском и на английском) авторских данных, аннотации, ключевых слов, и списка источников. Список источников должен иметь порядка 10 (десяти) научных источников; цитируемые источники должны быть датированы XXI веком (2000 годы).

2. Авторы должны придерживаться следующей обобщенной структуры статьи: вводная часть (0,5–1 стр., актуальность, существующие проблемы); основная часть (постановка и описание задачи, изложение и суть основных результатов); заключительная часть (0,5–1 стр., предложения, выводы).

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй – в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст. Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

ПОРЯДОК ОФОРМЛЕНИЯ

Статья оформляется в соответствии с основными требованиями ГОСТ Р 7.0.7–2021 «СТАТЬИ В ЖУРНАЛАХ И СБОРНИКАХ. Издательское оформление» и приведенной структурой:

– **УДК** указывается в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

– **DOI** (Digital Object Identifier – цифровой идентификатор объекта): присваивает редакция;

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языке) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы, почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные данные (телефоны, e-mail); SPIN-код РИНЦ и *ORCID ID* авторов;

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на сайте организации;

При написании адреса на английском языке необходимо следовать англоязычным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома улица, город почтовый индекс, страна;

Необходимо указывать полное официальное название организации, без сокращений или аббревиатур; аббревиатура организации может быть указана после ее полного названия;

Если в названии организации есть название города, в адресных данных необходимо указывать город;

– **фото автора(ов) статьи** (минимальное разрешение – 300 dpi (формат.jpg или.tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.

– **название статьи** (до 12 слов, включая предлоги) на русском и английском языках *Нежелательно использовать аббревиатуру и формулы;*

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языке): не менее **200-250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от нее в отечественных и зарубежных базах данных.

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

– **ключевые слова/ Keywords** (на русском/английском языке). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются запятыми;

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

В тексте буква «ё» употребляется только в фамилиях и географических названиях.

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском.

Текст размещается без переносов.

– **список источников** на русском языке/кириллице/на языке первоисточника должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5–2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Принято указывать наименование цитируемого источника на языке оригинала.

Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка источников. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же»!

– **References**. Статьи, написанные на русском языке/ на кириллице, помимо списка источников, на русском языке/на кириллице/ на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список источников – **References**. Русскоязычные источники, а также источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации.

Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. При загрузке статьи через Электронную редакцию транслитерация производится автоматически.

Статьи без пристатейных списков источников к рассмотрению не принимаются

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи. В данные списки включаются только источники, использованные при подготовке статьи.

Самоцитирование: ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких ссылок в общем списке источников не должно быть более 5%.

Список источников – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно не менее 20%. – на зарубежные источники по проблематике статьи, индексированные в зарубежных базах данных (Scopus, Web of Science и др.). Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из других рецензируемых журналов. Желателен анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме, опубликованной за последние десять лет.

Благодарности (Acknowledgements): В научной традиции принято выражать признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде, чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов,

стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

ВАЖНО:

во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями условия! Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.

РАССМОТРЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ

Предоставление всех материалов осуществляется посредством загрузки файлов в электронном виде и заполнения специальных полей на сайте Электронной редакции (<https://journals.spbstu.ru>), в которой автору необходимо зарегистрироваться.

Обращаем особое внимание на важность подачи статьи отдельным файлом, содержащим только текст статьи.

После регистрации в системе **Электронной редакции** автоматически формируется персональный профиль автора, через который необходимо загрузить статью в меню «Мои статьи». Все взаимодействие с редактором и рецензентами происходит через Электронную редакцию в поле «Обсуждение».

В случае соответствия статьи всем требованиям, редактор назначает одного или более научных рецензентов. Рецензирование в журнале «одностороннее слепое», то есть автору не известна личность рецензента, а рецензент знает, кто автор.

Рецензирование осуществляют как члены редколлегии, так и приглашенные рецензенты.

В случае получения отрицательной рецензии, редактор может назначить дополнительного рецензента. Второй рецензент назначается и при неоднозначно определяемой тематике статьи (междисциплинарном исследовании).

При получении отрицательной рецензии на статью от двух рецензентов дальнейшее ее рассмотрение прекращается.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи; в случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Помимо статьи автору необходимо предоставить сопроводительные документы к ней: **Экспертное заключение** о возможности опубликования материалов в открытой печати и подписанный Лицензионный договор. Оформление обоих документов осуществляется **после принятия статьи к опубликованию**

В случае принятия статьи к опубликованию с автором заключается Лицензионный договор.

Каждому автору бесплатно предоставляется один авторский экземпляр журнала с его опубликованной статьей.

Адрес редакции:

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.

тел. 8 (812) 297-71-43; e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2022

Научное издание
Журнал

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Том 11. № 3. 2022

Учредитель и издатель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого».

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

Над выпуском работали:

*Попова Нина Васильевна,
Манцурова Ирина Викторовна, Мурлатова Екатерина Евгеньевна.*

Тел. редакции: 8 (812) 297-71-43.
Электронный адрес редакции: voprosty_metodiki@spbstu.ru

Дизайн обложки: *Ветрогонова Я. А.*
Компьютерная верстка: *Мурлатова Е. Е.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.
Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005–93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература.

Подписано в печать 29.09.2022. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 16,74. Тираж 500 Заказ № 4629

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.

Scientific journal

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

Vol. 11. No 3. 2022

Founder and Publisher: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

*The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor):
Registration Certificate number is PI № FS 77 – 72908*

Editorial office:

*Popova Nina V.,
Mantcerova Irina V., Murlatova Ekaterina E.*

Phone: 8 (812) 297-71-43.

The Editorial address: Polytekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: **voprosy_metodiki@spbstu.ru**

Cover design: *Vetrogonova Yana A.*
The computer layout: *Murlatova Ekaterina E.*

Signed for printing 29.09.2022. Format 60×84 1/8.

*Printed with the final camera-ready, provided by the editorial board,
published in the Publishing House of the Polytechnic University.
29, Polytekhnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia*