

Пространство педагогических исследований. 2024. № 2 (2). С. 24–36.
Education Research Environment, 2024, no. 2 (2), pp. 24–36.

Научная статья

УДК 378; 372.8

<https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.90.79.003>

**Влияние образовательной среды неязыкового вуза
на качество языкового образования**

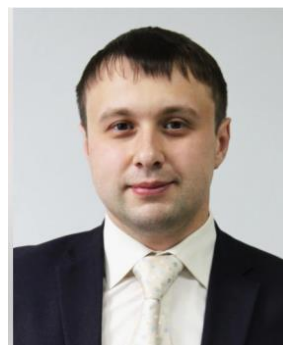
Вадим Алексеевич Белов

Санкт-Петербургский политехнический университет

Петра Великого,

Санкт-Петербург, Россия

belov.vadim.a@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4173-2000>



Vadim A. Belov

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,

St. Petersburg, Russia

belov.vadim.a@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4173-2000>

Вера Васильевна Чистякова

Череповецкий государственный университет,

Череповец, Россия

vvchistiakova@chsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5667-9639>



Vera V. Chistyakova

Cherepovets State University,

Cherepovets, Russia

vvchistiakova@chsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5667-9639>

Аннотация. Статья рассматривает роль и место мероприятий по управлению мотивацией к изучению иностранного языка в структуре образовательной среды неязыкового вуза. В исследовании обозначены возможные затруднения, возникающие в ходе организации занятий по иностранному языку в неязыковом вузе, обоснована необходимость разработки и применения мероприятий, направленных на управление мотивации к изучению иностранного языка, для повышения результатов университетского иноязычного образования. В работе описаны условия для создания и сохранения мотивации на уровне, достаточном для эффективной учебной деятельности студентов, а также характеристики мотивирующей образовательной среды вуза. Авторы приводят примеры конкретных мероприятий, способствующих формированию мотивирующей обучающей среды на

© Белов В. А., Чистякова В. В., 2024

© Belov V. A., Chistyakova V. V., 2024

занятиях по иностранному языку, и обосновывают возможность их применения на занятиях по другим предметам.

Ключевые слова: иноязычное образование, иноязычная коммуникативная компетенция, иностранный язык для специальных целей, образовательная среда

Для цитирования: Белов В. А., Чистякова В. В. Влияние образовательной среды неязыкового вуза на качество языкового образования // *Пространство педагогических исследований*. 2024. № 2 (2). С. 24–36. <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.90.79.003>

Modelling of education environment to enhance teaching English to university students

Abstract. The article deals with the ways to support in university students motivation to foreign language learning. It lists basic challenges that may occur within university educational environment while teaching languages for special purpose and provides the characteristics of motivating environment. Examples of main steps to be taken to enhance the language acquisition are presented and their possible use for teaching non-language subjects is outlined.

Keywords: foreign language education, foreign language communicative competence, foreign language for specific purposes, educational environment

For citation: Belov V. A., Chistyakova V. V. Modelling of education environment to enhance teaching English to university students. *Education Research Environment*, 2024, no. 2 (2), pp. 24–36. <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.90.79.003>

Введение

Сегодня владение навыками устного и письменного общения на иностранном языке – необходимый элемент подготовки специалиста и важное условие развития его будущей успешной карьеры. Такое требование предполагает, что иноязычная коммуникативная компетенция у студентов сформирована на достаточно высоком (по сравнению с существующим) уровне. Успешность достижения поставленной задачи определяется следующими факторами: уровнем языковой и общей подготовки студента на момент поступления; их мотивацией к получению предлагаемого набора знаний, умений и навыков; методической и технической обеспеченностью вуза; элементами внешней среды, влияющими на каждый из перечисленных аспектов (рынок труда, ценности в семье и проч.). Каждый из упомянутых аспектов является частью образовательной (обучающей) среды вуза, т. е. их целенаправленный контроль и коррекция благотворно повлияют на эффективность всей обучающей структуры. Однако хотя учебные заведения плотно отслеживают их взаимосвязь на уровне аудиторных занятий, потенциал обучающей среды для обеспечения эффективной самостоятельной работы обучающихся часто не получает необходимого внимания.

Методология. Для нашего исследования необходимо рассмотреть понятие «образовательная среда». Сущность, содержание и структура образовательной среды и связанные с ней понятия разрабатываются видными учеными

(В. Н. Гуров, И. С. Кон, А. В. Мудрик, В. Я. Ясвин и др.). Хотя существует много определений этого понятия, практически в каждом из них образовательная среда рассматривается как:

1) система условий, влияющих на развитие личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, т. е. социокультурное окружение, которое подразумевает содержание и различные средства образования, обеспечивающие эффективную деятельность студента;

2) средство самообучения и саморазвития, которое создается в ходе совместной деятельности преподавателя и студента;

3) образовательная среда как предмет проектирования и моделирования, когда в соответствии с задачами обучения и особенностями учащихся моделируется тот или иной вид и тип образовательной среды¹.

В работе Г. Ю. Беляева образовательная среда характеризуется как «учебно-воспитательная среда конкретной общеобразовательной организации, моделируемая педагогической деятельностью педагогов-предметников и управленческого персонала организации»².

Образовательная среда в вузе и других образовательных учреждениях отличается, поскольку существует разница в целях обучения, подходах к дифференциации обучения (включая профессиональную дифференциацию), уровне подготовки студентов, используемых формах обучения и прочих аспектах.

Самостоятельная работа студентов как неотъемлемая часть образовательного процесса также может рассматриваться с точки зрения влияния на ее организацию и результативность каждого из компонентов образовательной среды вуза. Традиционно в теоретической литературе самостоятельная работа описывается как средство логической и психологической организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся³. Она выполняется по инструкции в специально отведенное для этого время; при этом в идеале учащиеся сознательно пытаются достигнуть поставленной в задании цели.

В последнее время в педагогической литературе описываются модели самообучения для массового образования, задача которых – обеспечить большинству участников образовательного процесса необходимый уровень обучения, а главная характеристика – высокий уровень автономности. Работая над проблемой самообучения, Ю. Г. Репьев, например, описывает «интерактивную информационно-обучающую среду самообучения», предусматривающую в своей

¹ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

² Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. Москва: ИЦКПС, 2000. С. 35.

³ Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Москва: Педагогика, 1972. С. 42.

структуре элементы для самоконтроля, внешнего многоуровневого контроля и коррекцию учения, и позволяющую таким образом каждому участнику процесса учиться самостоятельно. В процессе организации внеаудиторной самостоятельной работы автор предлагает руководствоваться принципами многоуровневой структурированности (дифференциация по уровням сложности), дозированной учебной информации, формализации (подразумевает единственно верную семантическую интерпретацию для каждой лексической единицы), и принцип «мягкого» образовательного менеджмента (учение стоит над преподаванием). Принципы, предложенные Ю. Г. Репьевым, в целом совпадают с традиционными положениями об организации самостоятельной работы, уточняя моменты, связанные с подачей языкового материала¹.

Рассмотрев теоретические исследования по изучаемой теме, мы приходим к выводам, что на эффективность самостоятельной работы студентов влияют:

1. Компетенции, полученные студентами ранее.

– **Способность к автономному обучению.** Как отмечает Нельсон К., для успешного обучения недостаточно только иметь доступ к образовательным ресурсам. Результат достигается, если сочетать самостоятельную работу студентов и грамотное руководство со стороны преподавателя. Однако далеко не все студенты способны самостоятельно отслеживать свои результаты и/или прохождение образовательного маршрута, если отсутствует хотя бы один из перечисленных элементов (доступ к дополнительной информации, инструкция, обратная связь). Их общеучебные навыки нуждаются в коррекции, т. е. разработанный курс должен содержать дополнительные задания, развивающие способность самостоятельно работать с данными и учебную автономию.

– **Уровень языковой подготовки.** Имеющийся опыт изучения иностранного языка является прогностическим фактором мотивации к обучению².

2. Мотивация студентов к получению предлагаемых компетенций – фактор, который нельзя недооценивать. В своем исследовании о взаимосвязи качества обучения и уровня мотивации в учебной группе П. Скехан заявил, что как предикат успеха мотивация уступает только индивидуальным способностям³.

Гарднер в свою очередь объясняет, что для того, чтобы ученик считался мотивированным, должны присутствовать четыре элемента: цель, желание до-

¹ Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение. Москва: Логос, 2004. С. 165.

² Mezei G. The effect of motivational strategies on self-related aspects of student motivation and second language learning // The impact of self-concept on language learning / Csizer K., Magid M. (eds.). Clevedon: Multilingual Matters, 2014. P. 289–309.

³ Skehan P. Individual Differences in Second Language Learning. Great Britain: Edward Arnold, 1991. P. 385.

стичь цели, позитивное отношение и усилия. Модель предлагает две разные группы лиц в изучении языка: тех, кто обладает способностями к обучению, и тех, кто мотивирован. Учащиеся с более высоким уровнем мотивации будут успевать лучше, чем ученики с более низким уровнем.

Говоря о мотивах к изучению иностранного языка, мы как правило имеем в виду внешнюю (продиктованную потребностями общества) и внутреннюю мотивацию. Внешней мотивацией чаще всего управляет само учебное заведение. Она обусловлена стремлением к достижению, утверждению себя, принадлежности к определенной группе, желанием общения с другими людьми или пониманием социальной значимости деятельности. В этом случае инструментом воздействия является постановка и достижение и достижение конкретных задач, которые компенсированы страхом перед менее желаемым будущим.

Отвечая на вопрос о том, какая группа мотивов стимулирует учебную деятельность более эффективно, А. Маслоу утверждал, что внутренняя мотивация явно превосходит внешнюю. Большое количество исследований показали, что студенты обучаются более эффективно, обладая внутренней мотивацией или имея большой внутренний стимул. Однако, говоря об академической деятельности студентов, исследователи рекомендуют опираться на когнитивную и профессиональную мотивацию, т. е. мотивационная сфера студентов вуза больше связана с интересом к самому содержанию предмета и соответствием предмета склонностям студента или его успехами в данной области, намеченной в будущем практической деятельностью.

А. П. Верхола, соглашаясь, что обучение в высшем учебном заведении значительно отличается от школьной практики, связывает этот факт с тем, что в университете учебные интересы являются базой для профессиональных интересов¹. Эта позиция перекликается с теорией контекстного обучения, описанной в работах А. А. Вербицкого², и с положениями личностно-ориентированного подхода (learning-centred approach), который также требует учитывать потребности, профессиональную деятельность и мотивы обучаемых при планировании и оценке учебных материалов. В свою очередь, Т. Н. Астафурова, признавая важность вышеперечисленных факторов, предлагает сконцентрировать внимание студентов на типичных ситуациях профессионального общения³.

¹ Верхола А. П. Дидактические основы оптимизации процесса обучения дисциплинам ВУЗа: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1989. 51 с.

² Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1999. 75 с.

³ Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): дис. ... д-ра пед. наук. Москва: Московский лингвистический университет, 1997. 324 с.

Анализируя факторы, влияющие на возникновение и динамику мотивации изучать иностранный язык у студентов неязыкового вуза с практической точки зрения, большинство авторов отмечают, что в основном внешние мотивы преобладают, а познавательные-образовательные занимают второе место. Сам по себе этот факт ничем не препятствует эффективности обучения, если бы не общий низкий уровень мотивации в учебных группах. В результате исследований, проведенных в нескольких вузах РФ (с участием более 600 человек), было установлено, что значительная часть студентов не демонстрируют большого желания заниматься иностранными языками. Такое отношение начинает формироваться в школе и сохраняется впоследствии при изучении этого языка в вузе. Это связано с тем, что данная дисциплина часто не имеет прямого отношения к их жизненным планам. Также отмечается, что на первом курсе студенты часто не готовы ответить, зачем им нужно изучать иностранный язык. На разных направлениях показатели разные, но такая тенденция прослеживается у всех студентов неязыковых направлений подготовки, за исключением экономических. Средние показатели представлены в таблице.

Таблица

Мотивы, влияющие на качество изучения иностранного языка в языковом вузе

Внешняя мотивация	%	Внутренняя мотивация	%
Достижение в профессиональной деятельности	41,8	Коммуникативная мотивация	15,4
Достижения в иной сфере	29,6	Инструментальная мотивация	28,8
Самоутверждение	32,7	Познавательная мотивация	45,5
Внешние факторы	63,5		

Следовательно, поиск эффективных методов формирования и поддержания устойчивой положительной мотивации учащихся, а также их защиты от отвлекающих факторов на занятии, является, безусловно, важной задачей.

Традиционно ее решают двумя способами: пытаются повлиять на уже существующие свойства личности или создают условия для проявления или развития новых (формируют обучающую среду).

В поисках эффективной модели З. Дорней создал обобщенный список из 102 микро-стратегий, сгруппированных в 35 основных стратегий (или макро-стратегий) и организовал их в соответствии с их предполагаемым местом в процессе обучения¹. Помимо уже традиционных рекомендаций по формирова-

¹ Dornyei Z. & E. Ushioda (eds.) Motivation, language identity and the L2 self. Bristol: Multilingual Matters, 2009. P. 627.

нию учебного интереса и установлению контакта с учителем, была выделена группа стратегий, предполагающих формирование навыка автономного обучения, в частности, – помощь учащимся в постановке целей и выстраивании стратегии обучения.

Наиболее часто встречающиеся в других исследованиях способы решения этой задачи подразумевают:

- возможность самостоятельно выбирать образовательную траекторию или часть ее при прочих равных условиях стимулирует более ответственное отношение к результату. Именно поэтому возрастает значение дифференциации и индивидуализации образования¹. В таких условиях учащиеся с более высокой способностью к саморегулированию способны лучше извлекать пользу из мотивационного воздействия учителя;

- применение таких методов, как проблемное обучение, проектная работа и решение конкретных задач (кейсов), активизирует учебную активность, стимулирует стремление к достижению результатов и способствует долгосрочной мотивации учащихся к самостоятельному поиску знаний. Эффективность этих методов зависит от того, насколько задачи соответствуют уровню подготовки группы;

- интенсивное развитие информационных технологий создает новую обучающую среду и требует изменений в организации учебного процесса за счет новых подходов к организации учебной деятельности студентов. С недавнего времени считается, что использование в обучении информационно-коммуникационных технологий (Computer Assisted Language Learning, далее – CALL) при должной организации может усилить вовлеченность студентов в учебный процесс, так как позволяет гарантировать самостоятельный отбор учебных материалов и самоконтроль в обучении, т. е. адаптировать образовательные курсы к индивидуальным потребностям учащихся;

- создание ситуаций, в результате которых учащиеся убеждаются в необходимости предстоящей деятельности в сочетании с действиями, имитирующими предполагаемый результат, значительно повышают мотивированность группы и конечный результат²;

- некоторые исследователи подробно рассматривали влияние структурированной образовательной среды (состав учебной группы, предлагаемые учителем ресурсы, формы оценивания) на уровень мотивации студентов. Такое взаи-

¹ Качалова Л. П. Теория и технология интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе педвуза: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2002. 460 с.

² Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1999. С. 15.

модействие носит двусторонний характер. С одной стороны, внешняя среда способствует формированию определенных мотивов и повышает активность студентов в конкретной ситуации, а с другой стороны, сами мотивы влияют на организацию среды.

Таким образом, желаемый результат достигается за счет специфики системы профессиональной подготовки в вузе, когда обучение превращается в квазипрофессиональную деятельность, а иностранный язык – в средство получения профессиональных знаний. В результате репертуар заданий для самостоятельной работы студентов увеличивается за счет совместной работы над проектом, а методическое сопровождение подразумевает мониторинг и координацию взаимодействия внутри группы, организацию взаимоконтроля и обратной связи.

Такая деятельность не просто формирует учебную и профессиональную компетенцию, включая иностранный язык в систему межпредметных связей, но позволяет студентам самостоятельно сделать выводы о ценности предлагаемого материала и дает возможность успешно спланировать собственную образовательную траекторию. Это требует от вуза четко прописанных регламентов, совпадающих с общими требованиями вуза. Частично решить проблему помогает разумная интеграция самостоятельной работы студентов в общую балльно-рейтинговую систему оценки успеваемости.

3. Технические возможности вуза должны подразумевать возможность встроить информационно-коммуникационные технологии в учебный курс, образовательное пространство.

4. Методическая оснащенность учебного курса подразумевает создание комплекса дифференцированных модульных заданий для каждого этапа самостоятельной работы (репродуктивных, продуктивных, проективных, творческих), а также памяток, инструкций, рекомендаций по выполнению, ключей для самоконтроля и графиков с указанными сроками выполнения.

Процесс заочного языкового образования всегда связан со сложностью организации регулярной практики и обратной связи, а также поддержания у студентов мотивации к обучению за счет развития общих учебных навыков.

Организация опытного обучения. Результаты вышеперечисленных исследований послужили основой для организации заочного обучения иностранным языкам в Череповецком государственном университете. Для определения текущего состояния дистанционного языкового образования и выявления ожиданий студентов был проведен опрос среди студентов и преподавателей университета.

Основная цель – изучить вопросы, связанные с дистанционным образованием в университете, однако результаты данного исследования отражают общую тенденцию, характерную для российских университетов.

В дальнейшем были разработаны рекомендации для организации учебного курса. Наш подход к организации обучения базируется на перечисленных ниже структурных компонентах образовательной среды:

1. Компонент пространственной и семантической организации охватывает архитектурное устройство и символическое пространство образовательного учреждения. Этот компонент требует предварительных договоренностей внутри коллектива или использования административного ресурса, так как предполагает использование общей для всех образовательной платформы, функционирующей по единым для всех правилам. Выбор должен быть сделан с учетом целого ряда факторов. Например, участники опроса, проведенного среди преподавателей и студентов Череповецкого и Вологодского государственных университетов в 2023 г. (93 участника), сформулировали следующие требования к работе подобного ресурса:

- совместимость с прочими системами и программным обеспечением; возможность интеграции внешних ресурсов (доска Mirro, Quizzlet и др.);
- способность поддерживать стабильное соединение в режиме конференций (видеоряд, звук, работа чата);
- наличие специализированных встроенных инструментов для преподавания;
- функция сохранения результатов видеосессии.

С учетом перечисленных выше требований большинство участников опроса отдали свой выбор платформам MsTeams (62 %) и Moodle (31 %), Skype (12 %), а также ресурсам Google Class, Discord, Учи.ru и др. (7 %).

Опрос наглядно показал, что учебные заведения и преподаватели используют разный набор инструментов, что позволяет обеспечить спрос на подобные ресурсы, однако затруднения технического характера замедляют процесс адаптации к новому режиму работы.

2. Содержательно-методический аспект включает в себя элементы обучения и воспитания, образовательные программы и учебные планы, а также методы и формы организации образования, такие как фрагментированные задания, более компактное представление материала по сравнению с очным обучением, четкое распределение времени для поддержания внимания студентов, представление структурирование учебного материала в небольшие модули с понятной организацией, его адаптацию под различные форматы работы и дифференциацию.

3. Коммуникативно-организационный аспект включает в себя вопросы, связанные с коммуникацией и эмоциональной атмосферой в вузе (стиль общения и преподавания, социальная и пространственная динамика среди участников образовательного процесса и другие факторы) и организационными условиями (особенности управления процессом, наличие творческих педагогических групп и др.). Он предполагает систематический регулярный контроль и взаимокон-

троль на паре и между аудиторными занятиями. Инструменты контроля должны быть понятны для студентов и содержать раздел с информацией, определяющей критерии оценки, сроки и методику выполнения.

Для того, чтобы подтвердить сформулированные выше положения, в 2022/23 гг. на базе Череповецкого государственного университета обучение на первом курсе по предмету «Иностранный язык» (направление «Педагогическое образование. Иностранный язык») было организовано с учетом обозначенных в теоретической части требований. В качестве единой платформы использовалась команда на платформе MsTeams (единая площадка университета).

На начало обучения группа студентов была довольно неоднородной с точки зрения уровня владения иностранным языком – это варьировалось от начинающих до продвинутых уровней. Изначально студенты были мотивированы, так как четко видели, как они могут применить полученные знания: 30 % из них уже имели опыт работы, 70 % использовали иностранный язык в повседневном общении, все студенты уже сталкивались с необходимостью использовать иностранный язык на занятиях по основным предметам. Все студенты выражали желание говорить на английском языке, но только 30 % участников были готовы к регулярным действиям по достижению цели, 43 % считали положительный результат маловероятным.

Само обучение проходило согласно учебной программе. Каждая тема включала в себя вводный и закрепляющий модуль, в рамках которого студенты выполняли тренировочные упражнения самостоятельно и в группе, с поддержкой преподавателя дистанционно и в классе. При выполнении самостоятельной работы был предусмотрен доступ к справочным материалам, консультация в группе и с преподавателем, а также методическая помощь в использовании сетевых и кейс-технологий в изучении предметов (на закрепляющем этапе).

В первом модуле цель – практическое освоение языкового материала и ознакомление с образцами успешного иноязычного общения. Студенты изучали учебный материал самостоятельно и выполняли языковые и условно-коммуникативные упражнения онлайн на платформах с автоматической проверкой (Образовательный портал университета, Формы и проч.).

Второй модуль, или блок заданий, направлен на дальнейшее развитие навыков путем предложения заданий различной сложности ориентированных на интересы студентов. Этот этап также включал интенсивную самостоятельную работу студентов с использованием ранее изученного материала. Студентам предоставлялись возможности для индивидуальной работы, например, в форме веб-квеста или группового проекта в приложениях MsTeams или в Google-документе. Сложность заданий на этом этапе постепенно увеличивалась к концу второго семестра, так как в начале второго семестра группы не всегда гото-

вы к такому формату работы. Образовательное пространство, таким образом, расширялось за счет предоставленных ресурсов, площадки для общения и постепенно формируемых навыков самостоятельной работы. Студенты получили возможность влиять на создание собственного образовательного маршрута, в том числе благодаря формируемым через специально разработанные задания навыкам самостоятельного обучения.

Учитывая небольшой объем оплаченного времени преподавателей, отведенного для организации самостоятельной работы студентов, мы пришли к мысли о максимальной автоматизации определенных этапов обучения. Например, предоставление тестов на сайте обеспечивает многократное повторение навыков, автоматическую проверку и минимальную обратную связь. Такие упражнения также были доступны через многочисленные образовательные сайты и тестовые инструменты на образовательной платформе университета. Это позволяло экономить время на организацию практического общения во время занятий, а также сократило трудозатраты преподавателя.

Высказанные предположения оправдались, так как все студенты успешно завершили учебный курс и значительно улучшили свой уровень владения иностранным языком. Прогресс был особенно заметен у студентов изначально пришедших с низким уровнем (A1 и ниже). По окончании курса 70 % опрошенных выразили готовность продолжать занятие и уверенность в успехе. Таким образом, разработанная модель обучения доказала свою результативность.

Выводы. Создание перечисленных выше организационно-педагогических условий, включающих в себя систему дифференцированных заданий для самостоятельной работы имитирующих профессиональную деятельность на иностранном языке, с едиными требованиями оценки и гарантированной обратной связью в момент выполнения и размещенных на единой образовательной платформе позволяет преодолеть обнаруженные противоречия (недостаточное количество часов, выделяемых курс; разноуровневые группы, отличающиеся по уровню подготовки и мотивации и т. д.), затрудняющие эффективное развитие иноязычной коммуникативной компетенции, и сохранить мотивацию к обучению на достаточно высоком уровне.

Список литературы

Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): дис. ... д-ра пед. наук. Москва: Московский лингвистический университет, 1997. 324 с.

Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. Москва: ИЦКПС, 2000. 217 с.

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

Верхола А. П. Дидактические основы оптимизации процесса обучения дисциплинам ВУЗа: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1989. 51 с.

Качалова Л. П. Теория и технология интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе педвуза: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2002. 460 с.

Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Москва: Педагогика, 1972. 184 с.

Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение. Москва: Логос, 2004. 244 с.

Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

Dornyei Z. & E. Ushioda (eds.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. 627 p.

Mezei G. The effect of motivational strategies on self-related aspects of student motivation and second language learning // *The impact of self-concept on language learning* / Csizer K., Magid M. (eds.). Clevedon: Multilingual Matters, 2014. P. 289–309.

Skehan P. *Individual Differences in Second Language Learning*. Great Britain: Edward Arnold. 1991. P. 385.

References

Astafurova T. N. *Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no znachimyykh situatsiyakh mezhekul'turnogo obshcheniya (lingvisticheskii i didakticheskii aspekty): dis. ... d-ra ped. Nauk* [Strategies of communicative behavior in professionally significant situations of intercultural communication (linguistic and didactic aspects)]. Moscow: Moskovskii lingvisticheskii universitet, 1997. 324 p. (In Russian)

Belyaev G. Yu. *Pedagogicheskaya kharakteristika obrazovatel'noi sredy v razlichnykh tipakh obrazovatel'nykh uchrezhdenii* [Pedagogical characteristics of the educational environment in various types of educational institutions]. Moscow: ITsKPS, 2000. 217 p. (In Russian)

Verbitskii A. A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie* [New educational paradigm and contextual learning]. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999. 75 p. (In Russian)

Verkhola A.P. *Didakticheskie osnovy optimizatsii protsessu obucheniya distsiplinam VUZa: avtoref. dis. ... d-ra ped. Nauk* [Didactic foundations for optimizing the process of teaching university disciplines]. Kiev, 1989. 51 p. (In Russian)

Kachalova L. P. *Teoriya i tekhnologiya integratsii psikhologo-pedagogicheskikh znanii v obrazovatel'nom protsesse pedvuza: dis. ... d-ra ped. Nauk* [Theory and technology of integration of psychological and pedagogical knowledge in the educational process of a pedagogical university]. Ekaterinburg: Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2002. 460 p. (In Russian)

Pidkasisty P. I. *Samostoyatel'naya deyatel'nost' uchashchikhsya* [Independent activity of students]. Moscow: Pedagogika, 1972. 184 p. (In Russian)

Rep'ev Yu. G. *Interaktivnoe samoobuchenie* [Interactive self-study]. Moscow: Logos, 2004. 244 p. (In Russian)

Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl, 2001. 365 p. (In Russian)

Dorney Z. & E. Ushioda (eds.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 627.

Mezei G. The effect of motivational strategies on self-related aspects of student motivation and second language learning, *The impact of self-concept on language learning* / Csizer K., Magid M. (eds.). Clevedon: Multilingual Matters, 2014. P. 289–309.

Skehan P. *Individual Differences in Second Language Learning*. Great Britain: Edward Arnold. 1991. P. 385.

Информация об авторе

Вадим Алексеевич Белов – доктор филологических наук, доцент, <https://orcid.org/0000-0002-4173-2000>, belov.vadim.a@gmail.com, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (29 литера Б, ул. Политехническая, г. Санкт-Петербург, Россия); **Vadim A. Belov** – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, <https://orcid.org/0000-0002-4173-2000>, belov.vadim.a@gmail.com, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Politekhnicheskaya str., 29 B, St. Petersburg, Russia)

Вера Васильевна Чистякова – кандидат педагогических наук, доцент, <https://orcid.org/0000-0001-5667-9639>, vvchistiakova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (5, ул. Луначарского, г. Череповец, Россия); **Vera V. Chistyakova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, <https://orcid.org/0000-0001-5667-9639>, vvchistiakova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, Lunacharsky pr., Cherepovets, Russia)

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию – 09.01.2024; одобрена после рецензирования – 20.03.2024; принята к публикации – 01.04.2024.

The article was submitted – 09.01.2024; approved after reviewing – 20.03.2024; accepted for publication – 01.04.2024.