

ОТЗЫВ

Крылова Эдуарда Геннадьевича,

официального оппонента, доктора педагогических наук, доцента,
заведующего кафедрой «Механика» Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Ижевский государственный технический университет имени М.Т.
Калашникова»

о диссертации **Аймалетдинова Рената Тахировича**

«Формирование компенсаторной компетенции студентов в процессе
профессионально-ориентированного обучения
(английский язык, неязыковой вуз)»,

представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических
наук по научной специальности 5.8.2. – Теория и методика обучения и
воспитания

(иностранные языки, уровень высшего образования)

(педагогические науки)

Иноязычное общение выпускников неязыковых вузов может происходить как в очной форме, при осуществлении монологической речи, диалогического общения или участия в полилоге, так и в заочной форме, опосредованной привычными текстами, или гипертекстами. К последней форме можно отнести и общение в мессенджерах. При этом возможны ситуации, предполагающие активизацию всех видов речевой деятельности. Все перечисленное относится к выпускникам практически любых направлений и программ подготовки в вузе, однако для педагогических направлений способность и готовность к общению, в том числе на иностранном языке, приобретает особую важность вследствие, во-первых, преобразующей и ориентирующей функции, имманентно присущей педагогической деятельности, во-вторых, необходимостью получения объективной и актуальной профессиональной информации на различных языках, и, в-третьих, потенциальной возможностью осуществления при необходимости образовательной деятельности на иностранном языке.

Программы иноязычной подготовки в неязыковых вузах нацелены на формирование у выпускников иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) в профессиональной области, овладение ими соответствующими знаниями, навыками и умениями, опосредованными способностями и готовностями. Однако практика показывает, что многие выпускники

испытывают затруднения с осуществлением всех видов иноязычной речевой деятельности. Затруднения могут усиливаться вследствие стрессовых ситуаций, ограниченности времени, отсутствия опор и других факторов, которые часто сопутствуют как преподавательской деятельности, так и ситуациям, в которых преподаватель может оказаться вне выполнения непосредственных профессиональных обязанностей. Отсюда возникает необходимость целенаправленного формирования особой составляющей ИКК – компенсаторной компетенции, призванной нивелировать дефициты коммуникации. При этом важное значение имеет лексика, поскольку овладение достаточным словарным запасом как средством выражения своих мыслей и восприятия мыслей других, является условием успешности коммуникации. Формирование навыков анализа состава слова, умений использования лексических ресурсов языка для образования других слов, распознавания значения слова по его части – все это вооружает выпускника мощным средством преодоления лексических дефицитов в различных условиях осуществления профессионального общения. Целый ряд отечественных исследований посвящен формированию словообразовательной компетенции различных категорий обучающихся, к которым, в частности, относятся студенты-филологи, студенты-переводчики, учащиеся основной общеобразовательной школы. Однако целенаправленное обучение студентов неязыковых направлений подготовки, в том числе педагогических, иноязычному словообразованию в целях компенсации дефицита языковых и речевых средств, не было до настоящего времени в фокусе внимания исследователей. Все сказанное выше определяет безусловную **актуальность** диссертационного исследования Аймалетдинова Рената Тахировича.

В центре работы диссертанта находятся конструкты компенсаторной компетенции ИКК и ее словообразовательного компонента. Диссертант принимает определение компенсаторной компетенции, выработанное в отечественной методической науке, и определяет, какие элементы должны входить в ее состав. При этом важно, что в контексте исследования автор, вслед за Е.Г. Таревой считает необходимым развитие таких качеств обучающихся, как изобретательность и находчивость, когнитивная гибкость, умения вероятностного прогнозирования, умения использовать вербальные и невербальные средства общения и некоторые другие. Не менее важным является лексический блок компенсаторной компетенции (по Л.А. Миловановой и В.В. Давыденко), поскольку точность обмена информацией и

успешность коммуникации определяются правильным ситуативным использованием лексических единиц языка и лексических структур речи. Важность обращения именно к словообразовательному компоненту обосновывается диссертантом ссылками на проведенные им многочисленные тестирования уровня сформированности у студентов-нефилологов лингвистической и прагматической компетенций ИКК, которые показали, что наибольшие трудности студенты испытывают с лексической составляющей иноязычной коммуникативной компетенции.

На основании компаративного исследования представлений о структуре компенсаторной компетенции, изложенных в трудах ведущих отечественных ученых, и обращаясь также к зарубежному опыту, автор делает вывод о необходимости углубленного исследования формирования умений и навыков применения словообразовательных моделей в контексте компенсации дефицитов профессиональной лексики.

Автор анализирует словообразование в качестве компонента компенсаторной компетенции и приводит детальный обзор продуктивных способов его осуществления. Справедливо отмечая практическую направленность и соотнесенность с задачами профессионально-ориентированного обучения учебных курсов иностранного языка для студентов-нелингвистов, Р.Т. Аймалетдинов рассматривает в качестве основных способов продуктивного словообразования конверсию, словосложение и аффиксацию. Проведенный лингводидактический анализ в предметном поле словообразования позволил диссертанту обосновать структуру словообразовательного компонента компенсаторной компетенции, в которую входят когнитивный, процессуально-деятельностный и мотивационно-ценностный элементы. Представленная структура вместе с взаимосвязанным комплексом знаний, навыков и умений, определяющих состав авторских элементов и способствующих продуктивному словообразованию, придают диссертационному исследованию признаки **научной новизны**.

Представляет интерес авторский подход к определению содержания обучения словообразовательному компоненту компенсаторной компетенции на основании таких критериев отбора содержания как достаточность, частотность и профессионально-ориентированной направленность. Структура содержания представлена лингвистическим, профессионально-психологическим и информационно-познавательным компонентами.

Предложенный автором процесс формирования словообразовательного компонента компенсаторной компетенции подробно описан в диссертации и зафиксирован в виде методической модели, имеющей традиционную для методических исследований структуру и объединяющей пять взаимосвязанных компонентов, или блоков. В методологический блок, определяющий направленность всего образовательного процесса, вошли два частнометодических принципа, предложенных Р.Т. Аймалетдиновым, а именно принцип овладения профессиональной и терминологической лексикой на основе словообразовательных моделей, и принцип эффективного использования математических моделей, алгоритмов, клише для обучения словообразованию в компенсаторных целях. Подробное обоснование этих принципов придает работе **теоретическую значимость**.

Важной составляющей процессуального блока модели являются методы и приемы, применяющиеся в авторском алгоритме обучения. В качестве одного из основных Р.Т. Аймалетдинов выбирает метод методической компрессии. При этом автор связывает методическую компрессию с повышением профессионального и личностного потенциала студентов на основе развития их *коммуникативных способностей* (стр. 100). Нам представляется, что значение этого метода в том виде, как его применяет диссертант, значительно шире – на основе интенсификации учебной деятельности создаются условия для когнитивного, интеллектуального развития личности, гармонично связанного с прогрессом в коммуникативной сфере.

Алгоритмический блок включает технологию формирования словообразовательного компонента, в рамках которой используются такие формы и средства обучения как мини-лекции, практические занятия, семинары, упражнения, а также комплекс учебно-дидактических материалов. Следует отметить, что диссертант поставил перед собой амбициозную задачу: студентам-математикам фактически предлагается освоить материал из курса языкознания для филологов. Для ее решения привлекается большой набор разнообразных и интересных упражнений (стр. 115-118), включающих игровые виды деятельности. Так, например, на стр. 115-116 приведены языковые и речевые упражнения, которые не только относятся к средствам обучения на том или ином этапе авторской технологии, но и расширяют профессиональный и общекультурный потенциал обучающихся.

В целом, авторская технология, подробно этапизированная и описанная, также придает работе **теоретическую значимость**.

Важной и интересной особенностью диссертации является подход Р.Т. Аймалетдинова к выбору и обоснованию организационно-методических условий успешного обучения студентов продуктивному словообразованию, заключающийся, во-первых, в максимально полном учете типа мышления будущих математиков, во-вторых, в создании условий, побуждающих студентов прибегать к средствам компенсации при общении.

Действительно, математический тип мышления предполагает логичность, лаконичность, склонность к формализации явлений и процессов, определенную гибкость, менее тесную, чем у представителей других профессий, связь с конкретно-предметными явлениями при выраженной сенситивности к определенному набору признаков и дескрипторов, склонность к представлению операций и их результатов в виде математических образов, и ряд других особенностей, которые проявляются на всех этапах осуществления мыслительных операций, принятия смысловых решений, в порождении внутренней и внешней речи, а также оказывают влияние на учебную мотивацию. Диссертант вполне закономерно прибегает к использованию формул и лексико-грамматическому картированию в целях передачи информации о словообразовательных моделях английского языка. По мысли автора, словообразование можно сравнить с конструктором, поскольку способы словообразования во многом схожи с математическими операциями, в частности, базовыми арифметическими действиями: сложением, вычитанием, умножением и делением. Во второй главе приводятся многочисленные примеры математических формул (мы отнесли бы их скорее к мнемоническим формулам), демонстрирующих процесс словообразования и активизирующих некоторые ассоциативные связи у будущих математиков. В качестве развития авторского метода мы предложили бы рассмотреть возможность использования таких формул совместно с логико-семантическими диаграммами, описывающими то или иное математическое явление, процесс, операцию или действие. В определенной степени это касается второго организационно-методического условия, предложенного диссертантом, поскольку реализует связь вариативности средств и способов решения математической задачи с многовариантностью коммуникативных средств, в данном случае с продуктивным словообразованием. Для специалиста поиск нужного слова, дериватива нужного слова, или синонима может психологически оказаться не проще, чем полное перестраивание программы высказывания.

В целом, обоснование потенциала использования математических моделей в целях формирования у будущих учителей математики словообразовательного компонента компенсаторной компетенции и разработанные организационно-методические условия формирования этого компонента безусловно являются **новыми и теоретически значимыми**.

Реализуемость, воспроизводимость и эффективность предложенной диссертантом технологии были доказаны в процессе экспериментального обучения, организованного в институте цифрового образования Московского городского педагогического университета, уровень бакалавриата, профили математика и физика. Всего в эксперименте приняли участие 105 человек, которые были разбиты на паритетные по составу экспериментальную и контрольную группы. Проводилось входное, промежуточное и финальное тестирование, примеры заданий которых имеются в приложении к диссертации. Следует отметить тематическое разнообразие заданий, связь с профилем подготовки и их направленность на разные виды деятельности. Итоги финального тестирования показали, что по всем принятым критериям и показателям студенты экспериментальной группы продемонстрировали существенно более высокие результаты по сравнению с контрольной группой.

Достоверность проведенного исследования обеспечивается использованием теоретических и эмпирических методов, адекватных поставленным задачам, статистической обработкой экспериментальных данных, и успешным внедрением полученных результатов в практику. Результаты, полученные Р.Т. Аймалетдиновым, не противоречат достижениям, накопленным в отечественной и зарубежной лингвистике, педагогике и психологии, и находятся в русле ведущих российских методических школ. По нашему мнению, гипотеза исследования и основные положения, сформулированные диссертантом, получили убедительное экспериментальное подтверждение.

О *практической значимости* диссертационной работы свидетельствуют созданные автором комплексы учебно-дидактических материалов, фрагменты из которых представлены в основном тексте и приложении к диссертации, а также диагностический инструментарий в виде подробной матрицы критериев и уровней сформированности словообразовательного компонента компенсаторной компетенции.

В заключение хотелось бы еще раз отметить креативность автора, предложившего ряд интересных решений для представления приемов

словообразования в виде математических моделей, что соответствует во многом, на наш взгляд, реально происходящим когнитивным процессам и интеллектуальным операциям, сопровождающим словообразование, а также повышает коммуникативный интерес и мотивацию той категории обучающихся, на которую направлено исследование.

Проведенное диссертационное исследование свидетельствует о научной состоятельности и профессионализме его автора. Автореферат адекватно представляет содержание работы. Основные положения достаточно полно представлены в публикациях автора, 4 из которых размещены в журналах из списка ВАК.

Текст работы характеризуется логичностью изложения, структурной целостностью, написан грамотным научным языком с правильным использованием категориально-понятийного аппарата, принятого в современной методической науке.

Отмечая общий высокий уровень диссертационного исследования, мы адресуем автору следующие замечания и вопросы.

Замечания.

1. В описании методологии работы отсутствуют положения деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), хотя реализация авторского поэтапного алгоритма фактически соответствует структуре деятельности по А.Н. Леонтьеву.

2. Говоря о лексическом материале, с которым работают студенты, автор упоминает (например, на стр. 87), *темы и ситуации иноязычного профессионально-ориентированного общения будущих учителей математики, с которыми студенты могут столкнуться в ходе своей профессиональной деятельности*. Однако в тексте диссертации не удалось найти перечень тем или примеры таких ситуаций.

3. В таблице 6, где описан результативно-рефлексивный блок процесса формирования словообразовательного компонента компенсаторной компетенции, приводятся следующие категории: *критерий, показатели, методы*. Из таблицы и пояснительного текста непонятно, какие методы имеется в виду: методы оценки показателей или методы достижения показателей. Например, первые две строки более соответствуют методам оценки, а третья (серия мини-лекций ...) – методам достижения.

Вопросы.

1. В авторской структуре содержания словообразовательного компонента компенсаторной компетенции представлены три компонента:

лингвистический, профессионально-психологический, информационно-познавательный. Первый и последний из перечисленных в диссертации раскрыты достаточно подробно. В отношении же профессионально-психологического компонента имеется отсылка к применению релевантных знаний, навыков и умений в области профессиональной устной и письменной коммуникации. Требуется авторское пояснение о возможных механизмах реализации этого компонента, демонстрирующих его контрастность, то есть отличия от других компонентов.

2. На стр. 80 автор приводит следующее мнение: *некоторые исследователи считают, что в неязыковом вузе не нужно уделять особого внимания обучению студентов иноязычному произношению, а следует сконцентрироваться на лексическом аспекте, куда включена специальная и терминологическая лексика.* А какова его позиция в этом вопросе? Обладает ли в контексте словообразования слово написанное автономией от слова звучащего?

3. Содержание продуктивного этапа технологии (табл. 3) описывается в виде способностей и готовностей. Надо ли понимать так, что навыки и умения на этом этапе не формируются?

4. Предусматривает ли переход между этапами технологии наличие промежуточного контроля?

5. В чем, по мнению автора, могут заключаться дальнейшие перспективы исследования?

Высказанные замечания и поставленные вопросы имеют дискуссионный характер и не снижают общей высокой положительной оценки диссертации.

Диссертационная работа Р.Т. Аймалетдинова соответствует паспорту научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования) (педагогические науки). Проведенное исследование показывает, что диссертация **«Формирование компенсаторной компетенции студентов в процессе профессионально-ориентированного обучения (английский язык, неязыковой вуз)»** выполнена на актуальную тему, является самостоятельным, завершенным исследованием, полностью соответствует критериям, установленным Положением о присуждении ученых степеней, утвержденным Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 года, № 842 (п.п. 9, 10, 11, 13, 14) (в действующей редакции), предъявляемым к кандидатским диссертациям, а ее автор, **Аймалетдинов Ренат Тахирович**,

заслуживает присуждения ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования) (педагогические науки).

Доктор педагогических наук
13.00.02 – теория и методика
обучения и воспитания (иностранные языки),
доцент, заведующий кафедрой «Механика»
ФГБОУ ВО «Ижевский
государственный
технический университет
имени М.Т. Калашникова»

2

Эдуард Геннадьевич Крылов
20.11.2025 г.

426069, г. Ижевск, ул. Студенческая, д.7.
Тел.: 89127624320.
E-mail: kryloveg@istu.ru

Подпись Э.Г. Крылова заверяю
И.о. Ректора
ИжГТУ имени М.Т. Калашникова,
к.т.н., доцент



Александр Викторович Губерт