



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

3

Выпуск (852)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2024

1930



MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION
FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY»

VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND TEACHING

3

Issue (852)



The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2024

1930



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 3 (852)

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
Н. Ф. КОРЯКОВЦЕВА

доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абдуллин А. И.	доктор юридических наук, профессор (КФУ)
Афанасьев С. Ф.	доктор юридических наук, профессор (СГЮА)
Барышников Н. В.	доктор педагогических наук, профессор (ПГУ)
Быков А. К.	доктор педагогических наук, профессор (Военный университет)
Василевская Л. Ю.	доктор юридических наук, профессор (МГЮА)
Василишин И. И.	кандидат юридических наук, доцент (МГЛУ)
Воронин М. Ю.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Габов А. В.	член-корреспондент РАН, доктор юридических наук (Институт государства и права РАН)
Гальскова Н. Д.	доктор педагогических наук, профессор (ГУП)
Демина Д. А.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Денисенко С. И.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Дмитриева Л. Г.	доктор психологических наук, доцент (УУНиТ)
Жигалев Б. А.	доктор педагогических наук, профессор (НГЛУ)
Казакова В. А.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Калинина Н. В.	доктор психологических наук, профессор (РГУ им. А. Н. Косыгина)
Карпинский К. В.	доктор психологических наук, профессор (ГрГУ имени Янки Купалы)
Коняхин В. П.	доктор юридических наук, профессор (КубГУ)
Лебедева Н. В.	доктор педагогических наук, доцент (РЭУ им. Г. В. Плеханова)
Лямзин М. А.	доктор педагогических наук, профессор (ОУЭУП)
Миროнова О. И.	доктор психологических наук, доцент, профессор (НИУ ВШЭ)
Пашукова Т. И.	доктор психологических наук, доцент (МГЛУ)
Перлова О. В.	кандидат педагогических наук (МГЛУ)
Петручак Л. А.	академик РАЕН, доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Подпругина В. В.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Политова С. П.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Полякова Т. Ю.	доктор педагогических наук, доцент (МАДИ)
Решетова Т. Я.	доктор психологических наук, профессор (МГЛУ)
Рыблова А. Н.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Сидоренков А. В.	доктор психологических наук, профессор (ЮФУ)
Слесарев В. Л.	доктор юридических наук, профессор (ИЦЧП)
Соколова А. С.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Троицкая Е. А.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Фролова Г. М.	кандидат педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Харламова Н. С.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Холиков И. В.	доктор юридических наук, профессор (ИЗиСП)
Хребтова Т. П.	кандидат юридических наук (МГЛУ)
Шестерякова И. В.	доктор юридических наук, доцент (МГЮА)
Юркина Л. В.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 3 (852)

Published by the decision of the Academic Council
Moscow State Linguistic University

Editor-in-chief

N. F. KORIAKOV TSEVA

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (MSLU)

EDITORIAL BOARD

Abdullin A. I.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (KPFU)
Afanasiev S. F.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (SSLA)
Baryshnikov N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (PSU)
Bykov A. K.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (Military University)
Vasilevskaya L. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (MSAL)
Vasilishin I. I.	PhD in Law, Associate Professor (MSLU)
Voronin M. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (MSLU)
Gabov A. V.	Corresponding Member of Russian Academy of Sciences, Doctor of Law (Dr. habil) (ISL of the Russian Academy of Sciences)
Galskova N. D.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (SUE)
Demina D. A.	PhD (Pedagogy), Assistant Professor (MSLU)
Denisenko S. I.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (MSLU)
Dmitrieva L. G.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Associate Professor (UUST)
Zhigalev B. A.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (LUNN)
Kazakova V. A.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (MSLU)
Kalinina N. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Professor (RSU named after A. N. Kosygin)
Karpinskii K. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Professor (YKSUG, the Republic of Belarus)
Konyakhin V. P.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (KUBSU)
Lebedeva N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Associate Professor (RUE named after G.V. Plekhanov)
Mironova O. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Associate Professor (HSE University)
Pashukova T. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Associate Professor (MSLU)
Perlova O. V.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Petruchak L. A.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor, Member of the Russian Academy of Natural Sciences (MSLU)
Podprughina V. V.	PhD in Psychology, Associate Professor (MSLU)
Politova S. P.	PhD in Psychology, Associate Professor (MSLU)
Polyakova T. Yu.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Associate Professor (MADI)
Reshetova T. Ya.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Professor (MSLU)
Ryblova A. N.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (MSLU)
Sidorenkov A. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Professor (SFU)
Slesarev V. L.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (The Private Law Research Centre under the President of the Russian Federation named after S. S. Alekseev)
Sokolova A. S.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Associate Professor (MSLU)
Troitskaya E. A.	PhD in Psychology, Associate Professor (MSLU)
Frolova G. M.	PhD in Pedagogy, Professor (MSLU)
Kharlamova N. S.	PhD in Pedagogy, Associate Professor (MSLU)
Kholikov I. V.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (Institute of Legislation and Comparative Law under the Government of the Russian Federation)
Khrebtova T. P.	PhD in Law (MSLU)
Shesteryakova I. V.	Doctor of Law (Dr. habil), Associate Professor (MSAL named after O.E. Kutafin)
Yurkina L. V.	PhD (Pedagogy), Associate Prof. (MSLU)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Принципы обучения английскому языку будущих тифлокомментаторов в лингвистическом университете ГРИНКЕВИЧ Е. А.	9
Реализация концепции «диалога на равных» в вузе ГУСЕЙНОВА И. А., ГОРОЖАНОВ А. И.	17
Концепция учебника по англоязычному профессиональному общению: интегративные основы обучения в магистратуре ЕВГРАФОВА Ю. А., КОСИЧЕНКО Е. Ф.	24
Апперцепция при когнитивном восприятии английских конверсионных глаголов ИЗВЕКОВА Т. Ф., ЧЕРЕДИНОВА О. В., КРАСНОВА О. А.	32
Практика использования технологии «перевернутый класс» при обучении иностранному языку КУНИЦЫНА О. М.	39
Образовательная нейронаука в трансдисциплинарном измерении ЛЕБЕДЕВА Н. В., КРАЕВА А. Г.	46
Преподавание английского подязыка строительства: база данных и ее применение в институциональной образовательной виртуальной среде ПИСАРИК О. И.	52
К вопросу о разработке учебного пособия по иностранному языку контекстного типа для профильной школы (гуманитарно-филологический профиль) ПОТАПОВА А. Р.	60
Внедрение материалов для повышения уровня языковой подготовки студентов 1-го курса бакалавриата технического вуза САВВИНА Н. Л., ФИРСОВА Е. А.	67
Методические особенности преподавания письменной речи в многонациональной языковой среде СЛАВИН Е. И.	74
Содержательная вариативность функционирования центра развития карьеры в вузе СОКОЛОВА А. С., АКИЛИНА Т. В.	79
Влияние стиля педагогического общения учителя на подход к осуществлению оценочно-коррекционной работы на уроке иностранного языка УСАЧЕВА В. М.	85

СОДЕРЖАНИЕ

Подготовка будущих преподавателей иностранного языка к работе в академически неоднородных группах ФРОЛОВА Г. М.	93
Самостоятельная работа как фактор оптимизации иноязычного обучения (социально-политические науки) ХАРЛАМОВА Н. С., МАНГОВА О. Б.	98
Теоретические предпосылки формирования интеллектуальных умений при обучении иностранному языку в системе высшего образования ХРИСТОФОРОВА Д. А.	105

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Развитие наблюдательности психологов и педагогов-психологов в процессе профессионального тренинга АХМАДИЕВА Л. Р.	111
Особенности эгоцентризма у студентов школы комедийной импровизации ЗУБОВА А. В.	118
Эгоцентризм у студентов-билингвов при тестировании на киргизском и русском языках ПАШУКОВА Т. И., КАРИМБЕКОВА Н. М.	125

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Вещные права в системе имущественных прав и отдельные вопросы совершенствования законодательства о них ВАСИЛИШИН И. И.	132
Антикоррупционный потенциал в системе социальных функций ИНШАКОВ С. М., КАЗАКОВА В. А.	137
Вопросы обеспечения экономической безопасности Российской Федерации ПРОКОФЬЕВА Т. В.	143

PEDAGOGICAL STUDIES

Principles of Teaching English to Future Audio Describers at a Linguistic University GRINKEVICH E. A.	9
Implementation of the Concept of “Dialogue on Equal Terms” at the University GUSEYNOVA I. A., GOROZHANOV A. I.	17
The Concept of a Textbook in Professional Communication: Integrative Foundations of MA Students Training YEVGRAFOVA YU. A., KOSICHENKO E. F.	24
Apperception in Cognitive Perception of English Converted Verbs IZVEKOVA T. F., CHEREDINOVA O. V., KRASNOVA O. A.	32
The Practice of Using the “Flipped Classroom” Technology in Teaching a Foreign Language KUNITSYNA O. M.	39
Educational Neuroscience in a Transdisciplinary Dimension LEBEDEVA N. V., KRAEVA A. G.	46
Teaching English for Construction: Vocabulary Data Base and its Implications in the Institutional Educational Virtual Environment PISARIK O. I.	52
On the issue of Developing a Context-Based Textbook for a Vocationally-Oriented Type of School (Humanitarian and Philological Profile) POTAPOVA A. R.	60
Updating Teaching Materials to Enhance the Language Acquisition for 1st Year Students of Technical Universities SAVVINA N. L., FIRSOVA E. A.	67
Methodical Features of Teaching Written Speech in a Multinational Language Environment SLAVIN EU. I.	74
Content Variability for the Functioning of the Career Development Center in a Higher Education Establishment SOKOLOVA A. S., AKILINA T. V.	79
The Teacher’s Communicative Style and its Influence on the Approach to Evaluation and Correction in the Foreign Language Classroom USACHEVA V. M.	85

CONTENTS

Training Future Teachers for Work with Multi-Level Students FROLOVA G. M.	93
Individual Work as an Optimizing Factor in Foreign Language Learning (Socio-Political Sciences) KHARLAMOVA N. S., MANGOVA O. B.	98
Theoretical Prerequisites for Forming Intellectual Skills in Training Foreign Languages in Higher Education System KHRISTOFOROVA D. A.	105

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Developing of Observation Skills of Psychologists and Educational Psychologists in the Process of Professional Training AKHMADIEVA L. R.	111
Features of Egocentrism among Students of the Comedy Improvisation School ZUBOVA A. V.	118
Egocentrism of Bilingual Students During Testing in the Kyrgyz and Russian Languages PASHUKOVA T. I., KARIMBEKOVA N. M.	125

LEGAL STUDIES

Property Rights in the System of Property Rights and Certain Issues of Improving Legislation on Them VASILISHIN I. I.	132
Anti-corruption Potential in the System of Social Functions INSHAKOV S. M., KAZAKOVA V. A.	137
The Issues of Ensuring Economic Security of the Russian Federation PROKOFIEVA T. V.	143



Принципы обучения английскому языку будущих тифлокомментаторов в лингвистическом университете

Е. А. Гринкевич

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
kathysubbotina@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматриваются принципы обучения, на основе которых должна осуществляться иноязычная подготовка будущих тифлокомментаторов в лингвистическом университете. Автор комментирует применение традиционных принципов подготовки тифлокомментаторов, а также выделяет ряд частных принципов обучения с учетом специфики профессии.

Ключевые слова: тифлокомментирование, принципы обучения, межкультурная коммуникация, лингвистический университет

Для цитирования: Гринкевич Е. А. Принципы обучения английскому языку будущих тифлокомментаторов в лингвистическом университете // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3(852). С. 9–16.

Original article

Principles of Teaching English to Future Audio Describers at a Linguistic University

Ekaterina A. Grinkevich

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
kathysubbotina@gmail.com*

Abstract. The article deals with the principles of teaching, on the basis of which the foreign language training of future audio describers should be carried out at a linguistic university. The author comments on the application of traditional teaching principles while training future audio describers and new principles relevant to the teaching of English language skills to audio describers.

Keywords: audio description, teaching principles, intercultural communication, linguistic university

For citation: Grinkevich, E. A. (2024). Principles of teaching English to future audio describers at a linguistic university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 9–16. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Тенденция начала XXI века к созданию инклюзивного общества привела к возникновению новых профессий, одной из которых является профессия тифлокомментатора. Задачей данных специалистов является обеспечение доступа незрячих и слабовидящих людей к кинофильмам, театральным постановкам, спортивным и развлекательным мероприятиям, а также к объектам искусства посредством детального и лаконичного описания предметов, пространства и действий.

Несмотря на то, что подготовка специалистов данной сферы является вызовом для системы образования, в этом направлении уже сделаны первые шаги, а также достигнуты некоторые результаты. В частности, программа уровня бакалавриата «Тифлокомментирование и межкультурная коммуникация» в Московском государственном лингвистическом университете направлена на подготовку тифлокомментаторов международного уровня, поскольку подготовка ведется на двух иностранных языках, а конечной целью освоения программы является умение делать тифлокомментарий не только на родном языке, но и на двух иностранных языках.

Сложный процесс обучения иностранному языку во многом базируется на принципах обучения, от правильности выбора и применения которых и зависит эффективность подготовки будущих тифлокомментаторов. Необходимо отметить, что хотя обучение будущих тифлокомментаторов и проводится в рамках лингвистической направленности, мы руководствуемся принципами, несколько отличающимися от принципов, необходимых при подготовке лингвистов-преподавателей.

Целью данной статьи является рассмотрение и описание принципов, лежащих в основе лингвистической подготовки тифлокомментаторов в лингвистическом университете.

ОТБОР И ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ТИФЛОКОММЕНТАТОРОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Согласно определению А. Н. Шукина, принципы обучения – это «исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения)» [Шукин, 2010, с. 147].

Прежде всего, стоит подчеркнуть разноплановый характер принципов обучения, о чем

свидетельствуют их многочисленные типологии и классификации. Принципы обучения совершенствуются в зависимости от исторических особенностей развития общества, от уровня развития науки и культуры в нем [Голуб, 1999], а «система принципов обучения является открытой, допускающей включение новых принципов и переосмысление уже имеющихся» [Азимов, Шукин, 1999, с. 252]. Поскольку универсальной иерархии принципов обучения иностранному языку не существует, необходимо выбрать те принципы, на основе которых будет строиться система подготовки определенных специалистов.

Обучение тифлокомментаторов английскому языку рассматривается нами в контексте формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Деятельность тифлокомментатора происходит в различных плоскостях и на различных уровнях: между двумя языками и между двумя семиотическими системами. В связи с этим, принципы обучения будут направлены на становление специалиста как участника межкультурной коммуникации.

Взяв за основу ранговую иерархию Е. И. Пасова, рассмотрим подробнее принципы, которые актуальны для совершенствования системы иноязычной подготовки тифлокомментаторов, и обозначим особенности их применения.

Согласно классификации принципов Е. И. Пасова, принципы первого ранга – общеинструктивные – применимы в обучении различным дисциплинам. Это хорошо известные принципы сознательности, активности, наглядности, доступности, систематичности и последовательности, прочности, научности и связи теории с практикой [Пасов, 2003].

Среди общеинструктивных ведущим в обучении будущих тифлокомментаторов является *принцип наглядности*. Согласно данному принципу обучения, усвоение знаний происходит с помощью непосредственного наблюдения за предметами и явлениями путем их чувственного восприятия. *Зрительная наглядность* имеет для тифлокомментатора первостепенное значение. Так, например, одним из требований к англоязычному тифлокомментарю объекта живописи является акцент на цветовой составляющей. Необходимо использовать лексические единицы с уточняющим, а не обобщающим значением. На одном из этапов освоения таких лексических единиц целесообразно обратиться к изображению, иллюстрирующему цвет, а не к дефиниции. Эффективным будет и проведение параллелей с родным языком. Например, светло-голубой с розовато-сиреневой надцветкой цвет, обозначаемый в английском языке как

Педагогические науки

periwinkle, в русском языке соответствует цвету *перванш*.

Приведем пример задания, основанного на принципе наглядности:

Make sure you are familiar with the following words denoting movements. Your teacher will name these words randomly and your task is to imitate the movement.

bend	stamp	drag	jump
leap	tiptoe	clap	march
squat	crawl	shuffle	stagger
wave	stretch	point	slip
trip	punch	pull	push
skip	strut	duck	shrug
tap	flip	poke	twist
glide	spin	sway	wobble
tumble	tickle	pat	pinch

Задание может быть сформулировано и таким образом:

Look at the word on your card denoting a movement. Imitate the movement and ask your groupmates to name the word.

Согласно принципу наглядности, обучение также должно ориентироваться на модели и образцы, отталкиваясь от которых будущие специалисты самостоятельно раскрывают языковые закономерности. Благодаря данной практике обучения тифлокомментаторов английскому языку возрастает роль использования аутентичных англоязычных тифлокомментариев в качестве опоры, модели и одного из средств построения процесса обучения. Например, при изучении темы «Зрелищные виды искусства» преподаватель может организовать занятие на основе текста-описания танца *Flutter*, выполненного танцовщиками AXIS Dance Company:

All of the dancers are wearing black tops with grayish pants and dark sneakers. The opening shot of flutter is from above, and then the camera zooms in. The old concrete that they are dancing on has wheel-tracked spirals from narrow wheeled vehicles, with the dancers walking and rolling towards each other, making direct eye contact. The backdrop around them is of the San Francisco Bay, blue skies with some distant clouds and fog, and some nearby structures of cargo cranes, shipping containers, metal fencing, and an old traffic control tower, and some long beige airplane hangars with many windows. The whole piece takes place in this location with the camera panning around them while zooming near and far. The opening shot zooms in from a bird's eye view to close up since the three dancers come together while making

eye contact with each other. They all extend and arm upwards, focusing their heads in opposite directions. The camera zooms out. Then in unison, Yuko softly descends to the ground while DeMarco and JanpiStar are melting a slight tilt over the side of their chairs. DeMarco turns away and then back while JanpiStar joins him. The three move together, softly changing direction multiple times guided by an elbow gesture. Close up on DeMarco, gesturing sharply with his arms while changing directions. The camera pans around them as they move in unison and pick up speed with arm gestures that change direction. They make spiraling patterns that begin with their heads and cascade down their bodies. They have open arm turns and stretched rhythmic arms that occasionally flick with their fingers or wrists. Yuko spirals to the ground, swings her leg forward and back. Flicks. She comes back up and the three move in unison, flicking arms, changing direction, having moments of balance. The movements feel staccato and angular. They move in and out of being together, rolling through their torsos, extending in arm, changing direction. Heads swirl around.

В учебном процессе важен также принцип использования информационно-коммуникационных технологий, который заключается в целесобразном применении современных электронных средств и интернет-ресурсов в обучении иноязычному общению. Он направлен на повышение уровня мотивации обучающихся и вовлечения их в учебную ситуацию [Мосалова, 2014]. Данный принцип может подкреплять и принцип наглядности. Так, например, одним из используемых электронных ресурсов является приложение *Google Arts&Culture*, которое содержит коллекции произведений искусства многочисленных музеев. Возможности данного мультимедийного ресурса (аудиовизуальные, графические, текстовые, анимационные и др.) могут быть успешно интегрированы в образовательный процесс, воздействуя на органы восприятия обучающихся. Возможно также эффективно задействовать данное приложение в составлении заданий, направленных на моделирование профессионально-ориентированных ситуаций.

Приведем в качестве примера несколько заданий, которые могут быть составлены с использованием ресурса *Google Arts&Culture*:

1) Read the commentaries for the following paintings and define the topic of the commentary. Write out topic-related vocabulary and emotionally coloured words. Find some more paintings and make their descriptions using the vocabulary you have chosen.



- a) Monet painted several images of his family boating along the Epte River, just before he finally settled in Giverny. This work is one of the most highly finished of a series of paintings entitled Boating. The blue and rose coloration that suffuses the scene contrasts with the freshness of green and vermilion to create a rich, dreamlike figural image. The figures shown are Suzanne and Blanche, two of Mrs. Hoschedé's children. The composition of boldly slicing the boat in half indicates Monet's study of the art of photography and Japanese ukiyoe prints.



- b) Paul Klee's first 'square pictures' were created during his sojourn as an instructor at the Bauhaus in Weimar and Dessau. They are among the few fully non-representational compositions in his oeuvre. In the uncharacteristically large Super-Chess, a later square picture from 1937, fields of black, white and grey constitute the basic pattern. Although the complementary colours red and blue apparently designate the opponent's moves, the winner of the match is clear: the red 'super-king' has just felled the last of the opponent's pieces. Whether Klee intended a reference to the totalitarian ferment of the late 1930s is unknown. What is certain, however, is that the National Socialists decried Klee's art as 'degenerate' and confiscated over one hundred works from German museums in the year in which the picture was created. As early as 1933, the regime forced Klee to abandon his teaching post, whereupon he returned to Bern.

2) Study the section Places¹ and choose a place you'd like to take a group of visually impaired tourists on a guided tour. Prepare an excursion around some city/town focusing on the descriptions of the objects and buildings you see.

3) Study the section Collections², choose a museum and prepare an episode of an audiodescriptive museum tour.

Обучение тифлокомментаторов английскому языку должно опираться и на принцип *посильности и доступности*. Данный принцип требует учета возможностей обучающихся и уровня сформированности имеющихся у них навыков. Свое выражение этот принцип находит в строгом отборе языкового и речевого материала и презентации его в структурах и речевых единицах, соотносенных с ситуациями общения, актуальными для специалистов в области тифлокомментирования. Принцип посильности и доступности, в том числе, позволяет осуществить отбор тем, составляющих, в первую очередь, содержание дисциплин, в рамках которых ведется иноязычная подготовка

тифлокомментаторов. Например, в рамках дисциплины «Практикум по культуре речевого общения (второй иностранный язык)» изучаются такие темы, как «Архитектура», «Скульптура», «Живопись», «Киноиндустрия и театральное искусство», «Спорт», «Мода», «Внешность человека».

Что касается общих методических принципов, особо отметим принцип *коммуникативной направленности обучения*. Согласно этому принципу, главным объектом обучения является речевая деятельность на изучаемом иностранном языке. В ряде исследований тифлокомментирование рассматривается как вид межсемиотического перевода, языкового посредничества [Benescke, 2007; Braun, 2007; Orero, 2005; Борщевский, 2018], что соответствует Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком. В соответствии с ними коммуникативная компетенция реализуется через разнообразные виды речевой деятельности, которые связаны с процессами восприятия, порождения, взаимодействия и медиации. Под медиацией, в частности, понимается «посредничество в обмене информацией между людьми, которые не имеют возможности осуществить общение напрямую в силу обстоятельств» [Михеева, 2020, с. 41].

¹URL: <https://artsandculture.google.com/category/place>

²URL: <https://artsandculture.google.com/partner>

Педагогические науки

Понимание тифлокомментирования как вида языкового посредничества позволяет в процессе обучения тифлокомментаторов отработать ряд приемов, направленных на развитие умения точной передачи смысла, закодированного в невербальных элементах аудиовизуального произведения: расширение, сокращение, обобщение, уточнение, компенсация, замена, адаптация, иконическое описание, техническое описание, творческое описание и др. [Bardini, 2020].

Большинство рекомендаций, регулирующих составление тифлокомментария, указывают на использование тифлокомментатором стилистически нейтрального, простого языка на основе базовых конструкций. На практике, однако, тифлокомментатору приходится находить нестандартные языковые решения для того, чтобы донести до слабовидящего или незрячего человека необходимый смысл аудиовизуального произведения или объекта, поэтому считаем необходимым опираться на *принцип креативности* [Халюшова, 2005; Козловская, 2015; Яркова, 2020].

В процессе языковой подготовки тифлокомментаторов данный принцип реализуется, прежде всего, в лингвистической креативности, а именно «способности личности к использованию оригинальных нестандартных лингвистических приемов и средств выражения мысли на иностранном языке» [Галкина, 2011, с. 163]. Для тифлокомментатора необходимо развитие таких умений, как «умение подключать фантазию, воображение к решению нестандартных заданий; умение «украшать» продуцируемую речь (как в устной, так и в письменной форме) разнообразными средствами языка; умение в процессе своей речи гибко переключаться с одной проблемы на другую, генерировать идеи, рассматривать разные аспекты объекта» [Рябова, Ростовцева, 2014, с. 98]. Соответственно, в системе иноязычной подготовки тифлокомментаторов обязательным является курс стилистики английского языка с акцентом на изучение стилистических приемов. Опираясь на принцип креативности, преподаватель может предложить обучающимся задания на трансформацию и расширение контекстов, используя аутентичные англоязычные тифлокомментарии.

В условиях глобализации одной из целей обучения тифлокомментаторов английскому языку является формирование межкультурной коммуникативной компетенции, важным аспектом которой является *принцип межкультурной чувствительности*. Межкультурная чувствительность рассматривается как «способность личности развивать позитивное отношение к пониманию культурных различий с целью адекватного и эффективного поведения в процессе межкультурного

взаимодействия» [Янкина, 2015, с. 178]. Обучение тифлокомментаторов в русле этого принципа должно быть направлено на формирование у них понимания культурно-обусловленных нюансов в английском языке для создания инклюзивного, политкорректного тифлокомментария.

Среди общеметодических принципов стоит отметить и *принцип языковой минимизации*, который заключается в «специальном отборе языковых и речевых средств для проведения аудиторных занятий и организации самостоятельной работы обучающихся», при этом «средства должны включать самые необходимые единицы в соответствии с этапом обучения <...>, а также адекватно отражать структуру языка в целом» [Шестакова, Черезова, 2020, с. 215]. Что касается соотношения лексического и грамматического компонентов в тифлокомментарии, мы предлагаем уделять внимание только тем грамматическим явлениям, которые встречаются в текстах, которые отражают изучаемую тему и соответствуют коммуникативным потребностям тифлокомментатора. Этот принцип значим для подготовки будущих тифлокомментаторов, так как конечный результат – иноязычный тифлокомментарий – по большей части основан на использовании разнообразных лексических и стилистических средств, а грамматические конструкции выполняют вспомогательную роль. Согласно данному принципу, для тифлокомментатора, выполняющего тифлокомментирование на английском языке, более актуальным является изучение грамматической темы *Types of absolute constructions in English*, чем, например, *The present perfect tense*.

Профессиональная деятельность тифлокомментатора имеет поликодовый характер, поскольку она основана на взаимодействии различных семиотических систем: получая информацию через визуальный канал, тифлокомментатор преобразует ее сначала в скрипт в письменном виде, а затем в устный текст посредством вербального канала, при этом аудиальный канал также используется для распознавания звуков, не понятных слепому или слабовидящему (преимущественно при тифлокомментировании динамичных аудиовизуальных объектов), с их последующим вербальным описанием. Исходя из того, что тифлокомментатор является участником мультимодального дискурса, мы предлагаем в качестве специального принципа обучения тифлокомментаторов английскому языку выделить *принцип мультимодальности*.

В лингвистической подготовке тифлокомментаторов данный принцип подразумевает такое построение системы обучения, при которой будут одновременно задействованы несколько каналов восприятия информации обучающихся. Это позволит

активно взаимодействовать с учебным материалом и будет способствовать развитию навыков визуального и звукового восприятия, моторики и др. Вслед за Г. А. Монаховой мы полагаем, что занятие в таком случае будет представлять собой «информационный образовательный продукт» [Монахова, 2013], в дискурсе которого естественный языковой код сочетается с кодами других семиотических систем.

Принцип мультимодальности особенно актуален при обучении умению выполнения тифлокомментария для фильмов, театральных постановок, танцевальных представлений, поскольку именно восприятие динамичных видов искусства предполагает активацию у человека всех модусов восприятия одновременно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отбор принципов обучения английскому языку будущих тифлокомментаторов является важным

этапом в формировании системы иноязычной подготовки данных специалистов в лингвистическом университете.

Среди указанных в статье принципов обучения автор не только описывает применение традиционных принципов обучения (принцип наглядности, принцип посильности и доступности, принцип коммуникативной направленности обучения) и подчеркивает их значимость, но также комментирует принцип мультимодальности – специальный принцип, который направлен на активизацию всех каналов восприятия обучающихся. Более того, отмечается и актуальность принципов, связанных с формированием межкультурной коммуникативной компетенции.

В заключение отметим, что, описанные в статье принципы обучения английскому языку будущих тифлокомментаторов являются основанием для определения содержания компетенций, формируемых у студентов-тифлокомментаторов, а также осуществления отбора приемов и средств обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис: Омега-Л, 2010.
2. Голуб Б. А. Основы общей дидактики. Учеб. пособие для студ. педвузов. М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1999.
3. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999.
4. Пассов Е. И. Методология методики: корни и опыт применения (Избранное). ЛГПУ, 2003.
5. Мосалова А. И. Принципы обучения иноязычному профессиональному общению студентов-экономистов в рамках лингвопрагматического подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 3 (131). С. 105–111.
6. Benecke V. Audio description: Phenomena of information sequencing. MuTra 2007–LSP Translation Scenarios: Conference Proceedings. URL: http://www.euroconferences.info/proceedings/2007_Proceedings/2007_Benecke_Bernd.pdf
7. Braun S. Audiodescription from a discourse perspective: a socially relevant framework for research and training // *Linguistica Antverpiensia* NS 6. 2007. P. 357–369.
8. Orero P. Audio Description: Professional Recognition, Practice and Standards in Spain // *Translation Watch Quarterly*. 2005. Vol. 1. P. 7–18.
9. Борщевский И. С. Аудиодескрипция (тифлокомментирование) как вид перевода // *Филология и лингвистика*. 2018. № 3 (9). С. 48–52. URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/107/3755/>.
10. Михеева Е. А. Перевод как вид речевой деятельности на уровне основного общего образования // Актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей, Чебоксары, 29–30 апреля 2020 года. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2020. С. 39–44.
11. Bardini F. Audio description and the translation of film language into words // *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. 2020. Vol. 73 (1). P. 273–296.
12. Халюшова Г. А. Развитие лингвистической креативности студента университета: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005.
13. Козловская Е. В. Реализация принципа креативности на начальном этапе обучения иностранному языку в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (154). С. 135–137.

14. Яркова А. К. Реализация принципа креативности обучения в процессе подготовки к экзамену IELTS // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: материалы XI Научно-практической конференции, Москва, 20–24 апреля 2020 года / под общей редакцией А. А. Богатырева. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. С. 362–372.
15. Галкина А. В. Овладение лингвистической креативностью в контексте овладения иностранным языком // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 10 (102). С. 158–164.
16. Рябова Е. В. Развитие коммуникативной компетенции в контексте принципа креативности // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 4(333). С. 96–99.
17. Янкина Н. В. О роли развития межкультурной чувствительности студентов вуза в условиях глобализации // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 2 (177). С. 178–183.
18. Шестакова Е. С. Принцип минимизации языка в обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2020. № 1. С. 212–224.
19. Монахова Г. А., Монахов Г. Н. Мультимодальные технологии в учебном процессе высшей школы // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 158–160.

REFERENCES

1. Shhukin, A. N. (2010). Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika = Foreign language training: theory and practice. Moscow: Filomatis: Omega-L. (In Russ.)
2. Golub, B. A. (1999). Osnovy obshchej didaktiki = Fundamentals of general didactics. Moscow: Tumanit, VLADOS. (In Russ.)
3. Azimov, E. G., Shhukin, A. N. (1999). Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov) = Dictionary of methodological terms (theory and practice of teaching languages). St.Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)
4. Passov, E. I. (2003). Metodologiya metodiki: korni i opyt primeneniya = Methodology of methodology: Theory and experience of application. Lipetsk: LGPU. (In Russ.)
5. Mosalova, A. I. (2014). Principles of teaching foreign-language professional communication to economics students within the framework of linguopragmatic approach. Tambov University Review. Series: Humanities, 3 (131), 105–111. (In Russ.)
6. Benecke, B. (2007). Audio description: Phenomena of information sequencing. MuTra 2007–LSP Translation Scenarios: Conference Proceedings. http://www.euroconferences.info/proceedings/2007_Proceedings/2007_Benecke_Bernd.pdf.
7. Braun, S. (2007). Audiodescription from a discourse perspective: a socially relevant framework for research and training. Linguistica Antverpiensia, 6, 357–369.
8. Orero, P. (2005). Audio Description: Professional Recognition, Practice and Standards in Spain. Translation Watch Quarterly, 1, 7–18.
9. Borshhevskij, I. S. (2018). Audiodeskripcija (tifikommentirovanie) kak vid perevoda = Audiodescription as a type of translation. Filologiya i lingvistika, 3 (9), 48–52.
10. Miheeva, E. A. (2020). Perevod kak vid rechevoj deyatel'nosti na urovne osnovnogo obshchego obrazovaniya = Translation as a type of speech activity at the level of basic general education. Aktual'nye problemy lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov (pp. 39–44): The digest of articles of the I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. (In Russ.)
11. Bardini, F. (2020). Audio description and the translation of film language into words. Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, 73(1), 273–296.
12. Halyushova, G. A. (2005). Razvitie lingvisticheskoy kreativnosti studenta universiteta = Development of university student's linguistic creativity: PhD in Pedagogy. Orenburg. (In Russ.)
13. Kozlovskaya, E. V. (2015). Realizaciya principa kreativnosti na nachal'nom etape obucheniya inostrannomu yazyku v vuze = Realization of the principle of creativity in the beginning of foreign language learning. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 1 (154), 135–137.
14. Yarkova, A. K. (2020). Realizaciya principa kreativnosti obucheniya v processe podgotovki k ehkzamenu IELTS = Realization of the principle of creative learning in the process of preparation for the IELTS exam. Sovremennoe yazykovoe obrazovanie: innovacii, problemy, resheniya (pp. 362–372): The digest of articles of the 11th scientific and practical conference. Moscow: MPGU. (In Russ.)
15. Galkina, A. V. (2011). Mastering of linguistic creativity in the context of mastering a foreign language. Tambov University Review. Series: Humanities, 10(102), 158–164. (In Russ.)

16. Ryabova, E. V. (2014). Razvitie kommunikativnoj kompetencii v kontekste principa kreativnosti = Development of communicative competence in the context of the principle of creativity. *Journal of Chelyabinsk State University*, 4(333), 96–99. (In Russ.)
17. Yankina, N. V. (2015). O roli razvitiya mezhekul'turnoj chuvstvitel'nosti studentov vuza v usloviyah globalizacii = On the role of development of intercultural sensitivity of university students in the conditions of globalization. *Journal of Orenburg State University*, 2(177), 178–183. (In Russ.)
18. Shestakova, E. S. (2020). Princip minimizacii yazyka v obuchenii inostrannomu yazyku dlya special'nyh celej v neyazykovom vuze = Principle of language minimization in teaching a foreign language for special purposes in a non-linguistic university. *Current issues in philology and pedagogical linguistics*, 1, 212–224. (In Russ.)
19. Monahova, G. A., Monahov, D.N. (2013). Multimodal technologies in the educational process of a higher school. *Theory and practice of social development*, 11, 158–160. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гринкевич Екатерина Александровна

старший преподаватель кафедры стилистики английского языка
факультета английского языка Института иностранных языков им. Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Grinkevich Ekaterina Alexandrovna

Senior Lecturer of the Department of English Stylistics, Faculty of English
The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

04.04.2024
23.04.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Реализация концепции «диалога на равных» в вузе

И. А. Гусейнова¹, А. И. Горожанов²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹guseynova@linguanet.ru

²a.gorozhanov@linguanet.ru

Аннотация. В статье предпринимается попытка описать пути установления и ведения «диалога на равных», под которым понимается осуществление социокультурного взаимодействия в профессиональной среде между представителями разных поколений. Такая стратегия позволяет нивелировать социокультурные различия, препятствующие решению профессиональных задач в институциональной среде, создает условия для корпоративного сотрудничества и одновременно способствует формированию и развитию профессиональной культуры.

Ключевые слова: институциональная коммуникация, «диалог на равных», проектная деятельность, профессиональная культура, социокультурное взаимодействие

Для цитирования: Гусейнова И. А., Горожанов А. И. Реализация концепции «диалога на равных» в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 17–23.

Original article

Implementation of the Concept of “Dialogue on Equal Terms” at the University

Innara A. Guseynova¹, Alexey I. Gorozhanov²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹guseynova@linguanet.ru

²a_gorozhanov@linguanet.ru

Abstract. The paper attempts to describe ways of establishing and conducting “dialogue on equal terms”, which means the implementation of sociocultural interaction in a professional environment between representatives of different generations. This strategy makes it possible to level out sociocultural differences that impede the solution of professional problems in an institutional environment, creates conditions for corporate cooperation and at the same time contributes to the creation and development of professional culture.

Keywords: institutional communication, “dialogue on equal terms”, project activities, professional culture, sociocultural interaction

For citation: Guseynova, I. A., Gorozhanov, A. I. (2024). Implementation of the concept of “dialogue on equal terms” at the university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 17–23. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в образовательном экспертном сообществе интенсивно обсуждаются вопросы, связанные с формированием кадрового резерва для разных отраслей российской экономики [Коряковцева, 2023; Павлюк, Мозгачева, 2023; Недуруева, Скриплева, 2022]. Эта задача решается на межинституциональном, межрегиональном и межвузовском уровнях, что обеспечивает комплексную постановку проблемы с одной стороны и выработку совместных решений различных проблем – с другой. Такой консолидированный подход к решению современных научных, научно-образовательных и прикладных задач представляется эффективным, поскольку в рамках данного подхода учитываются интересы всех участников межинституционального взаимодействия и одновременно возникает возможность апробации принимаемых решений с последующим их внедрением в образовательную среду.

Решение комплексных задач предполагает разработку программ основного и дополнительного образования на междисциплинарной, а в нынешние дни – и на конвергентной основе. Последнее тесно связано с разработкой принципов совместной работы. Они выражаются в формировании навыков групповой работы специалистов из разных областей знания, обладающих социальной компетентностью, которая, в свою очередь, включает умения и навыки социокультурного взаимодействия в профессиональной среде:

- 1) с представителями различных этносоциумов;
- 2) с людьми, имеющими ограничения по здоровью;
- 3) с представителями разных поколений и возрастных групп.

На наш взгляд, социальная активность обучающихся, постоянное саморазвитие, личностный рост требует более активного использования интерактивных форматов и проектных сессий, призванных служить формированию основ «диалога на равных».

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ВУЗА

Принято считать, что каждый вуз обладает своей уникальной спецификой, которая связана с его историей, профессиональным содержанием, научными открытиями, образовательными технологиями, с его способностью и готовностью к решению современных задач. Несмотря на разнообразие образовательных организаций высшего образования, перед всеми вузами, независимо от их

особенностей, стоят одни и те же задачи, требующие решения и реализации «диалога на равных».

Первая задача связана с осуществлением воспитательной работы, которая сопровождает все виды деятельности, осуществляемые в вузе. Воспитательный компонент, основанный на традиционных ценностях и на системе базовых ценностей, разделяемых членами разных лингвокультур, позволяет сформировать перечень ключевых понятий, которые в дальнейшем служат ориентиром для разных поколений как внутри определенного этносоциума, так и за его пределами.

Вторая задача ориентирована на создание в образовательной среде условий, поддерживающих саморазвитие и профессиональное становление обучающихся, и одновременно – непрерывное образование и самосовершенствование представителей старших поколений, которые в своей совокупности в институциональной среде выполняют роль наставников, готовых передать накопленный опыт и знания будущим специалистам.

Третья задача нацелена на формирование безопасной образовательной среды, которая существует в разных видах пространства благодаря системной работе всех участников межинституциональных, межрегиональных, межвузовских отношений, а также благодаря коллегиальной поддержке добровольчества и обучения служением.

Четвертая задача тесно связана с социальной миссией университета, призванного со временем стать центром притяжения и одновременно – открытой дискуссионной площадкой, где осуществляется обсуждение социально значимых вопросов, решение которых возможно только на межинституциональной основе. Такое понимание современного вуза повышает его престиж и значимость, дает возможность рассматривать образовательную организацию высшего образования в качестве скрепы, консолидирующей силы представителей разных социальных слоев и профессий при решении практических задач региона.

Пятая задача университета связана с необходимостью расширения значимости общественных организаций, формирующих в результате своей деятельности гражданскую инициативу, которая призвана решать общими усилиями насущные проблемы региона.

Таким образом, исходя из спектра вышеперечисленных задач, вуз приобретает, с одной стороны, статус организации, обеспечивающей качество образовательных программ, и их социальный вес – с другой, что позволяет рассматривать университет как в качестве полноценного партнера на межрегиональном и межинституциональном

Педагогические науки

уровнях, так и в качестве открытой дискуссионной площадки, реализующей «диалог на равных».

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ «ДИАЛОГА НА РАВНЫХ»

Широкое понимание социальной миссии университета позволяет рассматривать вуз в качестве социального или метаинститута [Кармадонов, Ковригина, 2020]. В его обязательства входит не только реализация программ высшего и дополнительного образования, но и институциональное взаимодействие с работодателями, что предполагает активное участие в программах регионального развития. Университет призван поддерживать институциональные формы взаимодействия, к которым мы относим добровольчество, социальное волонтерство, культурно-массовые мероприятия, а также наставничество. Вышеуказанные форматы мы рассматриваем в качестве основных видов деятельности вуза и одновременно – в качестве ресурса, который может быть использован всеми участниками институционального взаимодействия в ходе решения социально значимых проблем региона. Не менее существенную роль университет играет в представлении и обеспечении устойчивой трансляции ценностных ориентиров и смыслов в разных типах среды, формируя тем самым преемственность поколений и сохранение традиционных ценностей, разделяемых представителями различных этносоциумов и лингвокультур. С позиций институциональной коммуникации следует выделить насущную потребность в изучении механизмов формирования семантики и прагматики разного вида высказываний, возникающих в ходе диалога. В данном контексте научный интерес представляют исследования, направленные на выявление и описание особенностей коммуникационных каналов получения и распространения информации, социолингвистических параметров целевых аудиторий и особенностей общения между коммуникантами, нередко представляющими собой разные этнические социумы [Сытько, 2023]. На наш взгляд, вопрос о «приращении» смыслов, являющихся номинативный и интерпретативный аспекты высказывания, по-прежнему актуален. Порождаемый текст, будучи погружен в глобальный контекст, приобретает дополнительные смыслы. Очевидно, что участники «диалога на равных» также призваны распознать новую информацию в своем кооперативном взаимодействии. Причем наличие физической или логической возможности диалога – наличие проектной группы, опытного наставника, дискуссионной площадки, инфраструктуры и пр. – выступает обязательным условием для выражения

своего отношения к явлению или факту социальной реальности. Отношение участников социальной коммуникации к проблеме равноправного диалога может быть выражено по-разному, оно зависит не только от специфических свойств конкретного языка, но и от желания / возможности говорящего выразить его эксплицитно и / или косвенно с учетом обстоятельств и ситуации общения. Существенным представляется учет прагматического аспекта «диалога на равных», обеспечивающего реализацию позитивно-оценочных смыслов и конструктивных предложений. Негативные суждения, высказанные в процессе осуществления «диалога на равных», преимущественно представлены в расширенном контексте, в котором мотивирована нежелательность выполнения того или иного действия. «Диалог на равных» предполагает широкое употребление высказываний, ориентированных на конструктивное изменение поведенческих, коммуникативных, ментальных и эмоциональных действий, что порождает в дальнейшем атмосферу доверия и сотрудничества в университетской среде.

Особо важная роль вуза заключается в его возможностях интегрировать новые кадры в реальные сектора экономики региона, используя одновременно человеческий и экономический потенциал молодежи, ее готовность к непрерывному обучению и повышению своей квалификации. Комплексное решение всего спектра задач возможно через осуществление «диалога на равных». Проблема диалога рассматривается через призму многих гуманитарных наук, прежде всего, философии, коммуникативистики, жанроведения, культурологии и др. Принято считать, что диалог является одной из форм реализации философского дискурса, призванной порождать текст, «меняющий ум и открывающий глаза» [Зарапин, 2023, с. 6], а потенциал философского диалога раскрывается как *умоперемена* («метанойя») [Зарапин, 2022]. Динамической природой диалога в значительной степени обусловлена разветвленная система жанров, которую порождает философский дискурс как один из видов институционального дискурса. Многочисленные жанры философского дискурса репрезентируются в виде таких типов текста, как лекция, беседа, наставление, трактат и т.п. Формат диалога зависит от социолингвистических характеристик целевых групп участника диалога. Отметим также, что диалог может протекать в реальном пространстве и в вымышленном, когда он строится с воображаемым собеседником. Из вышеописанного следует, что диалог формирует основы для взаимодействия, поскольку строится на обмене знаниями и опытом в ходе общения. Практика диалога создает условия для взаимного

сотрудничества и взаимопонимания, независимо от социокультурных параметров участников институциональной коммуникации в профессиональной сфере. В этом смысле «диалог на равных» служит основанием развития профессиональной культуры в университетской среде.

Таким образом, по результатам анализа стоящих перед современным вузом задач и обобщения опыта выстраивания «диалога на равных» можно говорить о необходимых условиях, поддерживающих партнерское социокультурное взаимодействие в институциональной среде. На наш взгляд, «диалог на равных» возможен при опоре на следующие принципиальные тезисы:

- накопление человеческого капитала в вузе для осуществления воспроизводства кадров для себя, профильных учреждений и организаций, работодателей и региона в целом;

- формирование общественно значимых сил в университете, способных качественно реализовать поставленные цели и задачи в установленные сроки;

- обеспечение безопасности социокультурного и профессионального взаимодействия в телекоммуникационной сети Интернет;

- развитие платформ для профессионального общения, обмена опытом и мнениями с учетом социолингвистических параметров участников, а также их потребностей и интересов;

- формирование социокоммуникативных групп, способных плодотворно взаимодействовать в разных типах среды;

- создание и развитие института наставничества, включая институт кураторства, деятельность которого направлена на сохранение и передачу ценностных смыслов и ориентаций, принятых в национальной культуре.

Применительно к последнему тезису подчеркнем, что особую роль играют стратегии обучения служению и добровольчество, которые призваны развивать профессиональную культуру, социальную компетентность и поддерживать желание быть *полезным гражданином*.

АЛГОРИТМ ВЫСТРАИВАНИЯ «ДИАЛОГА НА РАВНЫХ»

В качестве наиболее важных шагов, способствующих решению социально значимых проблем и одновременно осуществлению «диалога на равных», мы рассматриваем следующие практические действия:

- создание творческих пространств, позволяющих обсуждать и осуществлять инициативы в смешанных проектных группах, в которых

принимают участие представители разных поколений, обладающих разными социолингвистическими параметрами;

- организация и проведение научных и научно-прикладных исследований в проектных группах под руководством опытного наставника с последующим представлением результатов на социально значимых научно-практических и научно-образовательных мероприятиях;

- обеспечение условий для непрерывного (само)развития обучающихся и заинтересованных лиц, вовлеченных в работу проектных групп, созданных для решения конкретных практических или теоретико-практических задач;

- создание мотивирующих условий, способствующих развитию критического мышления, умений и навыков самоанализа и самооценки, способствующих формированию ответственного отношения к результатам своей деятельности, коллективного творчества и качеству конечного продукта интеллектуальной деятельности;

- формирование навыков системного мышления через реализацию конкретных проектов, которые вносят вклад в реализацию общей стратегии развития вуза;

- проведение коллективного обсуждения достигнутых в ходе выполнения проекта результатов, сбор обратной связи, обмен мнениями и обсуждение новых задач.

При внимательном рассмотрении вышеперечисленных действий становится явным алгоритм, которого необходимо придерживаться при создании «диалога на равных» в разных типах среды. Итак, по нашему мнению, «диалог на равных» предполагает перманентный процесс обмена знаниями и информацией между всеми участниками общения, что позволяет им со временем, во-первых, приобрести более или менее одинаковое представление о проблеме, а во-вторых, учесть внутренние и внешние условия, влияющие на поиск способов достижения цели. Помимо этого, «диалог на равных» обеспечивает системное решение существующей проблемы, поскольку все участники институционального взаимодействия в профессиональной сфере владеют информацией и знаниями по теме.

ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ ПРИМЕР РЕАЛИЗАЦИИ «ДИАЛОГА НА РАВНЫХ»

В качестве иллюстративного примера мы предлагаем выбрать лабораторию фундаментальных и прикладных проблем виртуального образования ФГБОУ ВО МГЛУ, которая совсем недавно отметила пятилетие своей успешной деятельности.

Педагогические науки

Это – высокая публикационная активность, производство результатов интеллектуальной деятельности, включая программы для ЭВМ, изготовление, апробация и внедрение онлайн-курсов по различным языкам, международное сотрудничество с государствами-участниками СНГ и мн. др.

Одним из знаковых результатов деятельности лаборатории можно считать подготовку сборника материалов научно-практической конференции с международным участием под рамочным названием «Человек – Язык – Компьютер. Исследователи будущего» [Человек, 2024]. Этот проект представляет собой удачную попытку выстраивания «диалога на равных» в научной и научно-прикладной сферах, плодотворного сотрудничества между молодыми начинающими учеными и их наставниками. Кооперация проявляется, прежде всего:

- в развитии идей научного руководителя (наставника);
- в совместной работе над научно-прикладными проектами;
- в постоянном контакте между всеми участниками «диалога на равных».

Международный творческий коллектив, представляющий различные поколения исследователей, нацелен на решение конкретных научно и /или научно-прикладных задач. В частности, приводимое нами в качестве иллюстративного примера издание направлено на изучение и перспективу работы с лингвистическим корпусом, в том числе на возможности применения разработанных самостоятельно или общедоступных корпусных менеджеров для выявления и описания лексических репрезентантов концептуальных оппозиций; а также – на возможности и пути применения элементов технологий искусственного интеллекта при решении лингвистических задач. Отдельно следует упомянуть статьи, направленные на решение прикладных задач в образовательных целях, например, на возможности выстраивания «диалога на равных» в человеко-машинной коммуникации, когда обучающиеся, имеющие проблемы с лексикой или грамматикой изучаемого языка, в рамках самостоятельной работы могут преодолеть свои недостатки и достигнуть более высокого уровня сформированности лингвистической компетенции. На наш взгляд, можно выделить отдельно работы, в которых исследование проводится на материале художественных и публицистических текстов. Они вызывают определенные трудности у будущих специалистов в области межъязыковой и

межкультурной коммуникации. При работе с текстами, требующими интерпретации, особо важна роль наставника и его способность вести дискуссию или беседу на равных с тем, чтобы сложный текстовый материал был прочитан обучающимся внимательно, вдумчиво и стимулировал его к дальнейшей интеллектуальной деятельности. Особым достижением мы можем считать демонстрацию актуальных для лингвистики проблем на материале различных языков – русского, английского, немецкого и испанского. В дальнейшем полученные результаты могут быть оформлены виде словарей глоссарного типа и размещены в виртуальном пространстве. Отметим также, что многие научные изыскания касаются сложных аспектов социальной коммуникации и перевода, например, тифлокомментирования (аудиодескрипции), описание и решение которых возможно только в ходе тесного сотрудничества молодого ученого с наставником. Нельзя также оставить без внимания научные изыскания при работе с параллельными корпусами для английского, русского и белорусского языков.

Помимо сказанного выше подчеркнем и качество оформления научных сочинений, которое во многом соответствует требованиям, предъявляемым к публикациям в престижных отечественных и зарубежных рецензируемых изданиях, что служит формированию у обучающихся и молодых преподавателей навыков академического письма и в целом – академической культуры на родном и иностранных языках.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

«Диалог на равных» является одним из возможных способов реализации профессиональной культуры, основанной на действенной коммуникации, призванной сопровождать институциональное взаимодействие участников профессионального общения с учетом их социолингвистических параметров и отраслевого компонента. Реализация «диалога на равных» требует тщательной содержательной подготовки, оптимизации инфраструктуры университета, формирования команды опытных наставников, способных взаимодействовать с разными целевыми аудиториями, а также применения разных форматов общения, учитывающих социолингвистические параметры, интересы и уровень подготовленности смешанных проектных групп.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коряковцева Н. Ф. Актуальные вопросы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в контексте реформирования отечественной системы высшего образования // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023. № 3(51). С. 155–161. DOI 10.25688/2076-913X.2023.51.3.13. EDN FYGYIU.
2. Павлюк Е. С., Мозгачева А. С. Подготовка кадрового резерва страны в условиях BANI-мира // Человек, природа, общество и технологии: материалы Национальной научно-практической конференции. Москва, 16 декабря 2022 года. М.: ГУУ, 2023. С. 150–153. EDN QQLXNM.
3. Недуруева Т. В., Скриплева Е. В. Управление кадровым потенциалом в системе подготовки спортивного резерва страны // Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. 2022. № 5. С. 185–191. EDN QRJMYN.
4. Кармадонов О. А., Ковригина Г. Д. К общей теории метаинститутов // Социальные институты в правовом измерении: теория и практика: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 16 марта 2020 года. Иркутск: ИГУ, 2020. С. 8–11. EDN FZDTEG.
5. Сытько А. В. Деонтическое высказывание: семантические характеристики и прагматический потенциал (на материале русского и немецкого языков). Минск: МГЛУ, 2023. 248 с.
6. Зарапин О. В. Философский диалог как деятельность: культура и текст. Симферополь: Антиква, 2023. 220 с. ISBN 978-5-6048818-6-6. EDN FJVBLX.
7. Зарапин О. В. Философский диалог в процессе человеко-машинной коммуникации. Как действует «Цифровой Сократ»? // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2022. Т. 5. № 4. С. 94–108. DOI 10.32326/2618-9267-2022-5-4-94-108. EDN AUFLCE.
8. Человек – язык – компьютер. Исследователи будущего: материалы Научно-практической (заочной) конференции с международным участием / редколлегия: д-р филол. наук, доц. А. И. Горожанов (отв. ред.), канд. филол. наук, доц. А. А. Альварес Солер и др. . Москва, 25 декабря 2023 года. М.: МГЛУ, 2024. EDN ISDFHS.

REFERENCES

1. Koryakovtseva, N. F. (2023). Topical issues of foreign language teachers professional training in the context of reforming home system of higher education. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(51), 155-161. DOI 10.25688/2076-913X.2023.51.3.13. EDN FYGYIU. (In Russ.)
2. Pavlyuk, E. S., Mozgacheva, A. S. (2023). Podgotovka kadrovogo rezerva strany v usloviyakh BANI-mira = Preparing the country's personnel reserve in the BANI world. In *Chelovek, priroda, obshchestvo i tehnologii* (pp. 150–153). Proceedings of the National Scientific and Practical Conference. Moscow, 16th December 2022. Moscow: SUM. EDN QQLXNM. (In Russ.)
3. Nedurueva, T. V., Skripleva, E. V. (2022). Human resource management in the system of training the country's sports reserve. *Bulletin of the Kursk State Agricultural Academy*, 5, 185–191. EDN QRJMYN. (In Russ.)
4. Karmadonov, O. A., Kovrigina, G. D. (2020). On the general theory of meta-institutes. In *Social institutions in the legal dimension: theory and practice* (pp. 8–11). Proceedings of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference, Irkutsk, 16th March 2020. Irkutsk: ISU. EDN FZDTEG. (In Russ.)
5. Sytko, A. V. (2023). Deontic statement and negative evaluation (based on the German and Russian languages). Minsk: MSLU. (In Russ.)
6. Zarapin, O. V. (2023). *Filosofskii dialog kak deyatel'nost': kul'tura i tekst = Philosophical dialogue as an activity: culture and text*. Simferopol: Antikva. EDN FJVBLX. (In Russ.)
7. Zarapin, O. V. (2022). Philosophical dialogue in the process of human-machine communication. How does the “Digital Socrates” act? *The digital scholar: philosopher's lab*, 5(4), 94–108. DOI 10.32326/2618-9267-2022-5-4-94-108. EDN AUFLCE. (In Russ.)
8. Gorozhanov, A. I., Alvarez Soler, A. A. et al. (eds.). (2024). *Human – Language – Computer. Researcher of the Future: Proceedings of the Scientific-practical (correspondence) conference with international participation*. Moscow, 25th December 2023. Moscow: MSLU. EDN ISDFHS. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гусейнова Иннара Алиевна

доктор филологических наук, доцент
профессор кафедры немецкого языка и перевода переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета

Горожанов Алексей Иванович

доктор филологических наук, доцент
профессор кафедры грамматики и истории немецкого языка
факультета немецкого языка Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Guseynova Innara Aliyevna

Doctor of Philology, Associate Professor
Professor in the Department of German Language and Translation
Faculty for Translation, Moscow State Linguistic University

Gorozhanov Alexey Ivanovich

Doctor of Philology, Associate Professor
Professor in the Department of German Language Grammar and History
Faculty for German Language, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	02.04.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	22.04.2024	
принята к публикации	17.05.2024	

Научная статья
УДК 372.881.11



Концепция учебника по англоязычному профессиональному общению: интегративные основы обучения в магистратуре

Ю. А. Евграфова¹, Е. Ф. Косиченко²

^{1,2}Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва, Россия

¹YevgrafovaYA@mpei.ru, ²KosichenkoYF@mpei.ru

Аннотация. В статье представлена концепция учебника по профессиональной коммуникации в области лингвистики, лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. Концепция основана на коммуникативно-компетентностном подходе, особенностью учебника является сочетание комплексно-тематического и методико-дидактического принципов его построения, способствующих развитию у студентов готовности к иноязычному академическому общению и к преподаванию английского языка.

Ключевые слова: интегративный учебник, коммуникативный подход, компетентностный подход, профессиональная коммуникация, подготовка преподавателя иностранных языков, академическая коммуникация

Для цитирования: Евграфова Ю. А., Косиченко Е. Ф. Концепция учебника по англоязычному профессиональному общению: интегративные основы обучения в магистратуре // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 24–31.

Original article

The Concept of a Textbook in Professional Communication: Integrative Foundations of MA Students Training

Yulia A. Yevgrafova¹, Elena. F. Kosichenko²

^{1,2}National Research University «Moscow Power Engineering Institute» (MPEI), Moscow, Russia

¹YevgrafovaYA@mpei.ru, ²KosichenkoYF@mpei.ru

Abstract. The article presents a concept of a textbook in professional communication in the field of linguistics, linguodidactics and foreign languages teaching. The concept is based on integration of communicative and competence approaches to teaching, the textbook is structured with regard to the thematic, methodological and didactic principles, thus contributing to the development of AM students' communication skills in academic environment and introducing them to language teaching methods.

Keywords: integrative textbook, communicative approach, competence approach, professional communication, foreign language teacher training, academic communication

For citation: Yevgrafova, Yu. A., Kosichenko, E. F. (2024). The Concept of a Textbook in Professional Communication: Integrative Foundations of MA Students Training. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 24–31. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Необходимость создания учебника по профессиональной коммуникации в области лингвистики и лингводидактики была продиктована тем, что в процессе разработки новой основной образовательной программы «Лингвистика, лингводидактика и методика преподавания иностранных языков» (магистратура) авторам данной статьи не удалось обнаружить среди большого объема литературы, рекомендуемой для аналогичных направлений подготовки, учебника или учебного пособия, в котором были бы представлены англоязычные тексты по лингвистической и лингводидактической тематике и задания, направленные на развитие коммуникативных навыков в данных областях. Таким образом, учебник, о котором пойдет речь, был создан с целью обеспечения учебного процесса. При этом основная задача на подготовительном этапе заключалась в том, чтобы найти оригинальное концептуальное решение, позволяющее реализовывать одновременно несколько задач, связанных с развитием у студентов магистратуры коммуникативной компетенции в сфере академической коммуникации и с формированием у них профессиональной компетенции преподавателя английского языка.

Практика показывает, что как компонент программы подготовки магистров лингвистики учебная дисциплина «Практикум по культуре профессиональной коммуникации (1 ИЯ)» является крайне сложной и в плане преподавания, и в смысле усвоения обучающимися учебного материала. Он представлен объемно и требует от обучающихся, во-первых, наличия знаний по актуальным проблемам лингвистики и лингводидактики, во-вторых, высокого уровня сформированности коммуникативных компетенций, необходимых для успешного взаимодействия в академической среде (в частности, умения понимать печатный или звучащий научный текст, умения вести научную дискуссию, умения создавать письменные и устные тексты на английском языке). Кроме того, на занятиях по иноязычной профессиональной коммуникации необходимо учитывать особенности будущей профессиональной деятельности выпускников, что связано с необходимостью формирования у них умений обучать школьников и студентов бакалавриата различным видам речевой деятельности. Известно, что профессиональная педагогическая компетентность развивается постепенно путем наблюдений за работой опытных преподавателей, посредством моделирования различных профессиональных ситуаций или обсуждения конкретных эпизодов (реальных или описанных в текстах), в период прохождения

производственной педагогической практики и написания выпускной квалификационной работы и т. д. Однако данный процесс можно оптимизировать, если учесть разные аспекты профессиональной подготовки, в частности, важность освоения магистрантами методов обучения иностранному языку при создании учебника по профессиональной коммуникации на английском языке.

С учетом изложенного актуальность статьи определяется тем, что в ней представлена оригинальная концепция учебника по профессиональной коммуникации в области лингвистики, лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, основанная на интегрировании коммуникативного и компетентностного подходов к обучению. Структурной особенностью учебника и научной новизной разработанной концепции является сочетание комплексно-тематического и методико-дидактического принципов организации учебного материала, что позволяет учащимся овладеть характерными для английского языка стратегиями и тактиками профессиональной коммуникации и приобрести знания в области преподавания английского языка. В практическом отношении важно, что включенный в учебное пособие текстовый материал служит основанием для развития у магистрантов коммуникативных навыков, в то время как содержание заданий и предлагаемые комментарии методического характера способствуют скорейшему формированию у них готовности к преподавательской деятельности.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ. КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНИКА

Разработке концепции учебника по англоязычной профессиональной коммуникации в области лингвистики, лингводидактики и методики преподавания иностранных языков предшествовал достаточно долгий подготовительный период, связанный с изучением наиболее актуальных научных направлений в сфере образования и педагогики. Как и в других областях научного знания, в сфере образования сегодня наблюдается глобальная тенденция к междисциплинарности, предполагающая формирование принципиально новых методологий, основанных на интеграции проверенных подходов к обучению. Данная тенденция представляется настолько активной, что позволяет говорить о становлении интегративной парадигмы, в рамках которой возникают оригинальные подходы к обучению, в том числе объединяющие различные аспекты профессиональной деятельности внутри одной дисциплины.

Тенденция к интеграции становится все более заметной также в лингводидактике и методике преподавания иностранных языков, что отражено в целом ряде научных публикаций за последние несколько лет. В частности, в одной из своих статей Н. Ф. Коряковцева описывает модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку, в основу которой положена идея о взаимосвязанном развитии иноязычной коммуникативной и учебно-познавательной деятельности, и подчеркивает, что применение этой модели – при условии обеспеченности соответствующими учебными средствами – способно индивидуализировать и повысить качество самостоятельной работы студента и в конечном счете усовершенствовать его профессиональную подготовку [Коряковцева, 2023].

На важность синтеза различных концепций и теоретических положений, а именно межкультурного, субъектно-объектного, компетентностного, контекстного, лингвокультурологического, проблемного и аксиологического подходов при подготовке лингвиста указывает Н. С. Шаталова, отмечающая высокую значимость такого рода синтеза для формирования личности будущего специалиста [Шаталова, 2023].

Интегративный подход в обучении открывает новые возможности для познавательной деятельности студентов, а также создает условия для повышения их мотивации, позволяет правильно выстраивать профессиональное общение между обучающимися и преподавателем, особенно в рамках профессионально ориентированного обучения. В соответствии с профессионально ориентированным целеполаганием особую актуальность приобретает принцип совместного обучения, понимаемого как активное сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса, прежде всего между обучающимися, готовыми к совместному овладению знаниями, и преподавателем [Харламова, Фролова, 2023; Кролевецкая, 2023; Гринвальд, Сергейчик, 2019]. Особое место в профессионально-ориентированном обучении отводится использованию современных информационных технологий, что также связано с опорой на междисциплинарный подход [Донгак, 2022].

Хотя научные работы, описывающие преимущества и возможности интегративного подхода к подготовке кадров в области лингвистики, лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, представлены достаточно широко, запросы в электронных библиотеках открытого доступа, направленные на поиск учебной литературы по практике преподавания профессиональной коммуникации в данной области, не дали

нужных результатов, что и послужило причиной разработки концепции и создания учебника по соответствующей дисциплине.

В основу концепции учебника положены коммуникативный подход, ориентированный на развитие навыков общения в ситуациях межличностного и межкультурного взаимодействия, и компетентностный подход, нацеленный на формирование, прежде всего, профессиональных компетенций в области обучения иностранным языкам. Применение данных подходов в системе высшего лингвистического образования является требованием федеральных государственных стандартов, в связи с чем мы не будем останавливаться подробно на их сути, полагая, что их содержание известно представителям профессионального сообщества. Отметим, однако, что научно-образовательный потенциал данных подходов пока еще не до конца исследован, о чем идет речь в целом ряде научных публикаций [Абрамовских, 2017; Береснев 2020; Яковенко, 2020; Нефедова 2023].

В рамках разработанной концепции учебника по профессиональной коммуникации сочетание коммуникативного и компетентностного подходов позволяет моделировать ситуации академического общения на английском языке, обеспечивая, таким образом, развитие у магистрантов навыков порождения и понимания устных и письменных текстов по проблемам лингвистики и лингводидактики, и одновременно побуждать их к активности как будущих педагогов. Иными словами, объединение двух подходов стимулирует магистрантов к академической и педагогической активности, способствует формированию у них профессиональной личности.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКА

Учебное пособие «Английский язык для специальных академических целей. Лингвистика и лингводидактика» предназначено для студентов магистратуры, обучающихся по направлению подготовки 45.04.02 *Лингвистика*, профиль *Лингвистика, лингводидактика и методика преподавания иностранных языков*. В основу учебного пособия положены комплексно-тематический и методико-дидактический принципы организации учебного материала, что позволяет учащимся овладеть характерными для английского языка стратегиями и тактиками профессиональной коммуникации и приобрести знания в области преподавания английского языка.

Прежде чем перейти к рассмотрению структурно-содержательных аспектов учебного пособия, отметим, что текстовый материал для чтения

Педагогические науки

и реферирования заимствован из источников открытого доступа и представляет собой опубликованные научные или научно-публицистические тексты; рекомендуемые в учебном пособии видеоматериалы также находятся в открытом доступе.

В структурном плане учебное пособие состоит из семи разделов (Units), каждый из которых рассчитан на два урока (Lessons), посвященных определенной теме. Выбор текстов для каждого урока неслучаен и соответствует темам, рекомендуемым к изучению в рамках магистерской дисциплины «Практикум по культуре профессиональной коммуникации (английский язык)». В частности, к обсуждению предлагаются следующие вопросы: роль языка в познании; принципы взаимодействия семиотических систем; текст как средство коммуникации и обучения иностранным языкам; методы анализа текста и дискурса; взаимодействие и взаимовлияние языка и культуры в современном мире; методические и этические аспекты обучения иностранным языкам; лингвистические и экстралингвистические проблемы перевода. Внутри учебника содержание выглядит так, как показано на рисунке.

Unit	Topics
1 LANGUAGE AND COGNITION page 8	- linguistics as a science - branches of linguistics - language acquisition - bilingualism - metaphorical thinking - artificial intelligence
2 LANGUAGE AND OTHER SIGN SYSTEM page 30	- linguistics and semiotics - cultural semiotics - multimodality - textual-discursive strategies (advertising discourse)
3 TEXT AND TEXTUALITY page 63	- attitude to language of postmodern philosophers - intertextuality - hypertext - technologies in translation
4 TEXT AND DISCOURSE page 90	- public speeches - analysing public speeches - developing speaking techniques in the classroom - teaching online
5 LANGUAGE AND CULTURE page 125	- linguistic identity - cultural identity - humour - translation and translators - machine translation
6 TEACHING IN THE 21 ST CENTURY page 157	- teaching in a cross-cultural environment - higher education crisis - technologies in education - changing models in higher education
7 PROFESSIONAL ETHICS page 181	- the ethics of teaching - the ethics of translation - the ethics in research

Рис. 1. Оглавление учебника. Содержание тематических разделов

В начале каждого раздела содержится информация о его наиболее общих задачах и список слов, рекомендуемых к запоминанию (рис. 2); каждый урок предваряется сведениями о решаемых в нем конкретных задачах по развитию коммуникативных и профессиональных компетенций (рис. 3).

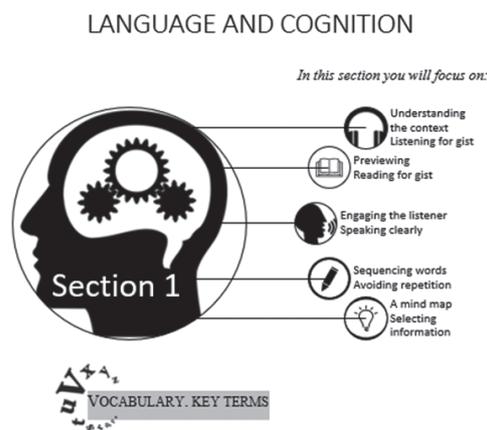


Рис. 2. Вводная часть раздела

Lesson 1 Fields of Linguistics

In this lesson you will focus on:

- Listening > Listening for gist
- Reading > Previewing
- Speaking > Engaging the listener
- Writing > Avoiding repetition
- Study skills > Creative thinking: using a mind map

Рис. 3. Вводная часть урока

В каждом уроке представлены задания, нацеленные на развитие навыков всех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), один из уроков каждого раздела обязательно предполагает работу по реферированию русской научной статьи на английском языке. Задания, касающиеся одного вида речевой деятельности, варьируются, что позволяет обучающимся познакомиться с различными приемами, обеспечивающими более полное понимание написанного и звучащего текста, а также научиться более творчески подходить к продуцируемым устным и письменным произведениям. Например, все задания на чтение и понимание оригинальной англоязычной статьи по некоторой лингвистической или лингводидактической проблеме объединены под общим названием *Reading strategies*, в каждом уроке предложена новая стратегия, благодаря чему учащиеся осваивают следующие четырнадцать стратегий чтения текста: 1) просмотровое чтение (previewing); 2) чтение, направленное на понимание сути (reading for gist); 3) чтение, направленное на сопоставление информации, представленной в тексте (comparing information in texts); 4) поисковое чтение (scanning for specific information);

5) внимательное чтение (reading carefully); 6) чтение, направленное на установление тем параграфов (identifying paragraph topics); 7) чтение трудных текстов (how to deal with difficult texts); 8) определение точки зрения автора (identifying an author's viewpoint); 9) совместное чтение текста (collaborating to understand a text); 10) понимание инфографики в тексте (understanding infographics); 11) понимание значения из контекста (understanding the meaning from context); 12) чтение, нацеленное на аннотирование текста (annotating the text); 13) метод поэтапного понимания текста (the pq4r method¹); 14) чтение, нацеленное на установление ключевых предложений (topic sentences).

Каждая стратегия подробно описывается. Приведем пример стратегии совместного чтения, которая представлена в Уроке 9 следующим образом:

Reading skills strategy:

COLLABORATING TO UNDERSTAND A TEXT

To understand a text better you may work with your groupmates to analyse, interpret, and discuss its content. One approach is to break the text down into smaller sections and assign each section to a different member of the group. Each person can then analyse their assigned section and share their findings with the rest of the group. This allows for a more in-depth analysis of the text and can help identify key themes, ideas, and points of interest. When reading answer the questions:

1. What is the section about?
2. What are key words and phrases of the section?
3. What is the main point of the section?

¹The pq4r method is a study technique that involves six steps: Preview, Question, Read, Reflect, Recite, and Review (Метод поэтапного понимания текста включает 6 этапов: ознакомление, вопросы, обдумывание, пересказ, комментирование).

Аналогичным образом представлены стратегии по другим видам речевой деятельности, при этом подробное описание каждой стратегии сопровождается заданием, нацеленным на ее активизацию.

Таким образом, по мере знакомства с учебным материалом и методическими рекомендациями по его освоению решается целый ряд практических задач, связанных с овладением на английском языке понятийно-терминологическим аппаратом лингвистики, лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, с формированием целостной системы представлений о нормах и правилах англоязычной академической коммуникации, с развитием способности воспринимать научный текст и извлекать из него необходимую информацию.

Важным этапом развития навыков академической коммуникации является усвоение клишированных выражений, которые также тематически представлены в учебнике. Например, стратегия говорения «Ответы на вопросы интервью» (Answering interview questions) или стратегия письма «Дополнительная информация» (Extra information) сопровождаются списком выражений, характерных для соответствующих речевых жанров. В частности, стратегия письма «Дополнительная информация» (Extra information) подробно описана в учебнике как техника, позволяющая расширить контекст, прояснить отдельные составляющие текста, акцентировать наиболее важные идеи, т. д. Языковыми средствами реализации данной стратегии на письме являются различные наречия и вводные фразы (furthermore, moreover, in addition, besides, what's more, on top of that, additionally, it is important to mention, etc.), которые представлены в таблице. Визуально это выглядит следующим образом:

Рассмотрим пример задания на понимание содержания аудиовизуального текста (блок «аудирование»). На первом этапе работы с текстами

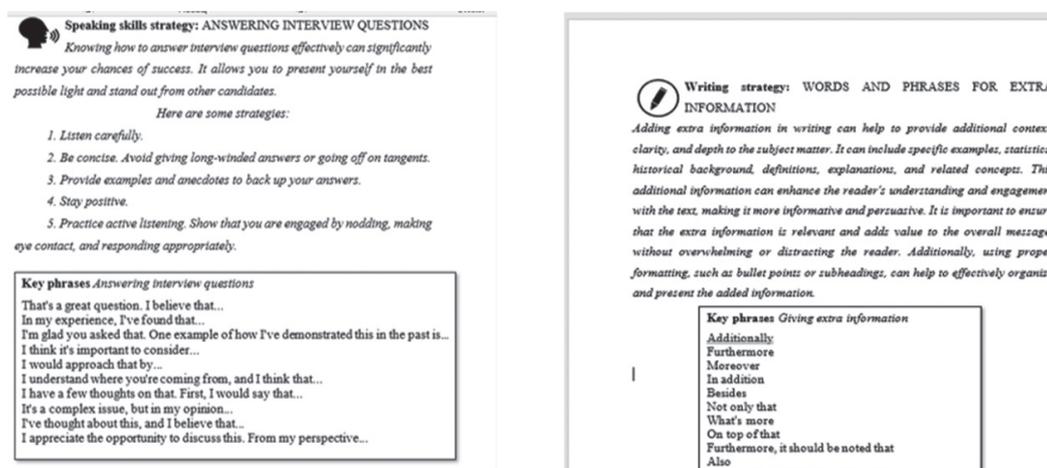


Рис. 4. Пример оформления теоретического материала и вспомогательного материала

Педагогические науки

данного блока общими являются следующие требования: посмотреть видеоматериал, определить его основную идею, зафиксировать ключевые понятия и наиболее важные факты, подготовиться к изложению и комментированию основного содержания текста. Далее следует задание повторно посмотреть видео и записать английские эквиваленты предложенных русских слов и словосочетаний (например, «неграмотный в плане цифровых технологий», «заранее составленное расписание», «читается в форме лекций», «изученный контент», «усвоенный контент», «среда обучения», др.). После повторного просмотра видеотекста и проверки выполненного задания студенты знакомятся с той или иной стратегией аудирования, например, стратегией *Understanding 'signpost language'* (понимание языка указателей), а также с наиболее частотными средствами ее реализации (*today we are going to talk about, the topic of today's lecture is, this morning we are going to take a look at, what I'm going to be talking about today is, the purpose of today's lecture is, etc.*). Ниже приводится изображение, отражающие общий принцип организации заданий на понимание аудиовизуальных текстов.

Exercise 3a. Watch the video about digital transformation in education [3] and name its main ideas and key concepts. Do you agree with the speaker?



b. Watch the video about digital transformation in education [3] again and provide the English equivalents of the phrases below. If necessary, use audio script, pp. 322-328.

неграмотный в плане цифровых технологий	услуги помощника по выполнению домашних заданий
заранее составленное расписание	интерактивное видео
читается в форме лекций	реализовать это в масштабе
изученный контент	универсальный процесс
усвоенный контент	школьный лидер
среда обучения	взаимное обучение по принципу «равный – равному»

Listening strategy: UNDERSTANDING 'SIGNPOST LANGUAGE'
Signpost language refers to the use of words, phrases, and visual cues to guide the listener or reader through a presentation or written work. These signposts help to indicate the direction of the argument, highlight key points, and show the relationship between different ideas.

Examples of Lecture Signposting Language [2]
Introducing the topic of the lecture: • *What I'm going to be talking about today is...*

Рис. 5. Принцип организации заданий на понимание содержания аудиовизуального текста

В завершение обзора структурно-содержательных особенностей разработанного учебного пособия отметим, что каждый урок снабжен ссылками на использованные источники, а также на источники, рекомендуемые к самостоятельному изучению, что может быть полезным также при подготовке научных докладов и выпускных квалификационных работ. В размещенных в конце книги приложениях содержатся: 1) дополнительные тексты для чтения и обсуждения; 2) дополнительные статьи для реферирования; 3) скрипты звучащих текстов.

Таким образом, организация учебного материала, содержание текстов, предлагаемые задания и методические пояснения позволяют использовать разработанное учебное пособие как базовое по магистерской дисциплине «Практикум по культуре профессиональной коммуникации (английский язык)». Сочетание предлагаемого к изучению материала и удобный дизайн учебного пособия смогут, по мнению авторов, повысить мотивацию студентов и их заинтересованность в дисциплине.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Междисциплинарность как способ познания действительности и базовый принцип современной науки реализуется, в том числе в интегрировании коммуникативного и компетентностного подходов, являющихся на сегодняшний день ключевыми принципами обучения в вузе, в первую очередь, при подготовке преподавателей иностранных языков. В этой связи особую значимость приобретает создание учебников нового типа, разработанных с учетом требований сложившейся в образовании и науке интегративной парадигмы и на основе практико-ориентированного подхода, обеспечивающего развитие у обучающихся навыков самостоятельной практической деятельности. Внедрение учебников и учебных пособий, в которых реализован принцип соединения разных аспектов профессиональной подготовки, в частности, созданы условия для формирования готовности осуществлять иноязычную академическую коммуникацию, с одной стороны, преподавательскую деятельность, с другой стороны, неизбежно будет способствовать повышению профессиональной культуры обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коряковцева Н. Ф. Модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку на основе взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 47–53. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_47

2. Шаталова Н. С. Профессиональная подготовка магистра-лингвиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 60–66.
3. Харламова Н. С., Фролова И. Ю. Составляющие педагогического общения в условиях профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (нелингвистические направления подготовки) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 38–43. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_38
4. Кролевецкая Е. Н. Типология педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: полисубъектный подход // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 4. С. 413–418. DOI 10.30853/ped20230065. EDN YROOTX.
5. Гринвальд О. Н., Сергейчик Т. С. Взаимодействие субъектов воспитательно-образовательного процесса в полиэтнической среде университета // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 6(28). С. 151–160. DOI 10.23951/2307-6127-2019-6-151-160. EDN CYIDAL.
6. Донгак С. В. Современные подходы при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Kant. – 2022. № 1(42). С. 220–225. DOI 10.24923/2222-243X.2022-42.42. EDN MKQMYO.
7. Абрамовских Н. В. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 10. С. 6–13. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470122.htm>.
8. Береснев А. А. Системно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в системе высшего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 79–82. EDN XKFWDK.
9. Яковенко, О. В. Системно-деятельностный подход в практике преподавания иностранных языков в вузе // Вестник Международного института рынка. 2020. № 2. С. 103–107. EDN OWTMGH.
10. Нефедова М.А. Современные подходы к обучению иностранному языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 2 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/uchenye-zapiski-elektronnyy-nauchnyy-zhurnal-kurskogo-gosudarstvennogo-universiteta?i=1128029>

REFERENCES

1. Koryakovtseva, N. F. (2023). Model` professional`no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazy`ku na osnove vzaimosvyazannogo razvitiya kommunikativnoj i uchebno-poznavatel`noj deyatel`nosti = The Model of Profession-Oriented Foreign Language Teaching on the Basis of Integrated Development of Communicative and Language Learning Activity. Vestnik of Moscow State Linguistic Univercity. Education and Teaching, 2(847), 47–53. (In Russ.)
2. Shatalova, N. S. (2023). Professional`naya podgotovka magistra-lingvista = Professional Training of Masters in Linguistics. Vestnik of Moscow State Linguistic Univercity. Education and Teaching, 4(849), 60–66. (In Russ.)
3. Harlamova, N.S., Frolova, I.Yu. (2023). Sostavlyayushhie pedagogicheskogo obshheniya v usloviyax professional`no orientirovannogo obucheniya inostranny`m yazy`kam (nelingvisticheskie napravleniya podgotovki) = Teacher-Student Interaction in Terms of Vocationally Oriented Language Teaching (Non-Linguistic Professions). Vestnik of Moscow State Linguistic Univercity. Education and Teaching, 1(846), 38–43. (In Russ.)
4. Krolevetskaya, E. N. (2023) Tipologiya pedagogicheskogo vzaimodejstviya sub`ektov obrazovatel`nogo processa v vuze: polisub`ektny`j podxod = Typology of pedagogical interaction between educational process subjects at university: A polysubject approach. Pedagogy. Theory & Practice, 8(4), 413–418. (In Russ.)
5. Grinval`d, O. N., Sergejchik T.S. (2019). Vzaimodejstvie sub`ektov vospitatel`no-obrazovatel`nogo processa v polie`tnicheskoy srede universiteta = The interaction of the subjects of educational process in poly-ethnic university environment. Pedagogical Review, 6(28), 151–160. (In Russ.)
6. Dongak, S. V. (2022). Sovremenny`e podxody` pri professional`no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazy`ku = Modern approaches to professionally-oriented foreign language teaching. Kant, 1(42), 220–225. (In Russ.)
7. Abramovskix, N. V. (2017). Realizaciya sistemno-deyatel`nostnogo podxoda v processe professional`noj podgotovki budushix pedagogov v vuze = Implementation of a system-activity approach in the process of professional training of future teachers at a university. Periodical methodological electronic magazine Koncept, 10, 6–13. (In Russ.)
8. Beresnev, A. A. (2020). Sistemno-deyatel`nostny`j podxod k obucheniyu inostranny`m yazy`kam v sisteme vy`sshego professional`nogo obrazovaniya = System-activity approach to teaching foreign languages in system of higher professional education. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 69-1, 79–82. (In Russ.)

Педагогические науки

9. Yakovenko, O. V. (2020). System and active approach in practice of teaching a foreign language at university. (In Russ.)
10. Nefedova, M. A. (2023). Sovremenny'e podkhody` k obucheniyu inostrannomu yazy`ku = Modern approaches to teaching a foreign language. Uchenye zapiski. Ehlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 2(66). <https://cyberleninka.ru/journal/n/uchenye-zapiski-elektronnyy-nauchnyy-zhurnal-kurskogo-gosudarstvennogo-universiteta?i=1128029>. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Евграфова Юлия Александровна

доктор филологических наук, доцент

профессор кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики

Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» (НИУ «МЭИ»)

Косиченко Елена Федоровна

доктор филологических наук, доцент

профессор кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики

Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» (НИУ «МЭИ»)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Yevgrafova Yulia Alexandrovna

Doctor of Philological Sciences (Dr. habil), Associate Professor

Professor at the Department of Advertising, Public Relations and Linguistics

National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (MPEI)

Kosichenko Elena Fedorovna

Doctor of Philology (Dr. habil), Associate Professor

Professor at the Department of Advertising, Public Relations and Linguistics

National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (MPEI)

Статья поступила в редакцию	24.04.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	10.05.2024	
принята к публикации	17.05.2024	

Научная статья
УДК 372.881.1



Апперцепция при когнитивном восприятии английских конверсионных глаголов

Т. Ф. Извекова¹, О. В. Черединова², О. А. Краснова³

^{1,2,3}Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия
¹izvekova01@gmail.com, ²ocheredinova@bk.ru, ³Lngvolga@gmail.com

Аннотация. В данной статье описана наиболее часто используемая в английском языке модель – преобразование существительного в глагол с помощью конверсии, влияние апперцепции при когнитивном восприятии таких глаголов и их перевод на русский язык. В статье также сформулирован ряд методических рекомендаций, направленных на совершенствование у студентов умений перевода текстов по специальности.

Ключевые слова: словарный запас, словообразование, конверсия, вербализация, когнитивное восприятие, апперцепция

Для цитирования: Извекова Т. Ф., Черединова О. В., Краснова О. А. Апперцепция при когнитивном восприятии английских конверсионных глаголов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 32–38.

Original article

Apperception in Cognitive Perception of English Converted Verbs

Tatiana F. Izvekova¹, Olga V. Cheredinova², Olga A. Krasnova³

^{1,2,3}Novosibirsk state medical university, Novosibirsk, Russia
¹izvekova01@gmail.com, ²ocheredinova@bk.ru, ³Lngvolga@gmail.com

Abstract. The article gives a detailed description of the most frequently used pattern in English – noun-verb conversion and the influence of apperception in the cognitive perception of converted verbs and their interpretation in Russian. The authors also formulated a number of teaching recommendations aimed at improving students' skills to translate special texts.

Keywords: vocabulary, word-building, conversion, verbalization, cognitive perception, apperception

For citation: Izvekova, T. F., Cheredinova, O. V., Krasnova, O. A. Apperception in cognitive perception of English converted verbs. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 32–38. (In Russ.)

Педагогические науки

ВВЕДЕНИЕ

XXI век – это век постоянного развития, постоянного движения вперед, будь то техника или наука, культура или политика, отношения между людьми. Непрерывно происходят изменения что, естественно, вызывает потребность людей выражать новые понятия. Само собой, это не может не сказаться на развитии языка, а именно на его способности создавать слова для обозначения этих понятий. Существует много способов создания таких слов, например, можно заимствовать уже имеющиеся слова из других языков или использовать метод аффиксации для обозначения новых понятий на основе слов, используемых в рабочем языке. Есть особый раздел языкознания, который изучает вопросы, связанные со словообразованием. Так, в своей книге «The categories and types of present-day English word-formation» Г. Марчанд пишет: это «такой раздел науки о языке, который изучает модели, по которым язык создает новые лексические единицы, т. е. слова» [Marchand, 1971, с. 708]. И, естественно, преподаватели не могут не учитывать в своей работе со студентами все те изменения, которые происходят в языке и паттерны создания слов, обозначающих новые понятия или явления.

СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Совершенно справедливо английский язык называют «языком-донором для других языков в процессе бурного расширения вокабуляра. Сам же язык-донор в основном прибегает к словообразовательным и семантическим ресурсам, заложенным в нем самом» [Лашкевич, 2007, с. 45].

В любом языке словарный запас пополняется, прежде всего, за счет словообразования. Оно представляет собой сочетание различных моделей и правил образования новых на основе уже существующих в данном языке слов. В современном языкознании, как правило, выделяют следующие способы словообразования, которые считаются основными:

- образование слов с помощью присоединения к основе слова префиксов и суффиксов – *аффиксация*
 - treat (лечить) + -ment (*сущ.*) = **treatment** (лечение)
 - danger (опасность) + -ous (*прил.*) = **dangerous** (опасный)
 - usual (обычный) + ly (*нар.*) = **usually** (обычно)

- dis- (противоположность) + appear (появляться) = **disappear** (исчезать)

– образование составных слов путем слияния двух основ – *словосложение*:

- hand + writing = handwriting (почерк)
- breast + bone = breastbone (грудина)
- heart + beat = heartbeat (сердцебиение)

– образование слов за счет усечения приставки, суффикса или даже корня – *сокращение*:

- afternoon = noon (полдень)
- influenza = flue (грипп)
- telephone = phone

– конверсия.

В многочисленных научных работах отечественных и зарубежных авторов по лингвистике достаточно подробно описаны данные способы словообразования. И может сложиться впечатление, что этот вопрос уже полностью изучен. Но наряду с традиционными появляются новые паттерны создания лексических единиц. Так, слова, образованные с помощью аббревиации (*AIDS-СПИД, HIV-ВИЧ*), и слова-слитки (*motel, smog, telecourse*) получают все большее распространение. Новые языковые единицы отличаются краткостью в передаче информации и удобным произношением, что является очень важным моментом их использования, прежде всего, в языке науки, рекламы и публицистики. Слова, созданные по таким моделям, считаются более «активными», а следовательно, и более продуктивными в формировании определенных стилистических пластов и регистров современного английского языка». [Лашкевич, 2007, с. 45] Они стали настолько привычными и удобными, что ими пользуются носители многих других языков. Русский язык не является исключением.

КОНВЕРСИЯ

В современном английском языке в плане словообразования преобладает конверсия. Именно в английском языке, языке аналитического строя, в котором грамматические отношения передаются с помощью фиксированного порядка слов, и существует сравнительно небольшое количество производных флексий, характерных для обозначения принадлежности слов к различным частям речи, самое широкое распространение получила конверсия.

Что же представляет собой конверсия? Это преобразование одной части речи в другую без использования каких-либо аффиксов. То есть, изменений во внешней форме слова не происходит. Но поскольку новое слово приобретает иной грамматический статус, оно приобретает иное значение и используется в иных функциях. Данное определение указывает на то, что конверсию можно рассматривать как пример своеобразной «разновидности процессов транспозиции, т.е. процессов, устанавливающих связи между отдельными частями речи и заключающихся в том, что слово одной части речи выступает в качестве источника деривации для создания слова другой части речи, другой категории или класса. Конверсия оказывается при этом представителем процесса транспозиции безаффиксальной, т.е. происходящей при полном отсутствии какой-либо специальной аффиксальной морфемы, свидетельствующей о средствах осуществления этого процесса» [Кубрякова, Гуреев, 2002, с. 33]. Из этого описания можно сделать вывод, что не расширение мотивационной основы, а именно ее переосмысление и использование в другом ракурсе является специфической особенностью данного явления.

Проблемой слов, которые не различаются по внешнему виду, но могут представлять собой разные части речи, занимались многие ученые, мнения которых не совпадают. Так, некоторые из них считают, что конверсия не имеет никакого отношения к процессу словообразования и, значит, не является «ничем иным, как функциональной перекатегоризацией слова – итогом его употребления в тексте и дискурсе в новой, первично ему не свойственной функции, результатом его особого использования в новой для него синтаксической конструкции» [Кубрякова, Гуреев, 2002, с. 34]. Или, например, Р. С. Гинсбург при определении конверсии, первое место отводит установлению принадлежности слов к разным частям речи по их фонетическим признакам, когда источник и слово-дериват являются «тождественными и поэтому неразличимыми». По мнению Уильяма Морриса, в разных частях даже одного предложения слова, не отличающиеся по внешнему виду, могут выступать в роли и существительного, и глагола, и прилагательного.

e.g.: I cannot *second* you in trying to get the *second* place on the list without thinking a *second* or two about it. – Я не могу *помочь* тебе попробовать занять *второе* место в списке, не подумав пару *секунд*.

Но слова, которые не отличаются по внешнему виду, не могут выполнять функции различных

частей речи одновременно, т.е. в одном предложении не могут быть и глаголом, и существительным, и прилагательным, так как за, казалось бы, тождественной формой часто стоят разные когнитивные структуры, в которых основы рассматриваются под разными углами зрения, и происходит их переосмысление. При конверсии происходит изменение значения слова, так как меняется его синтаксическая функция. Таким образом, слово, которое образовано способом конверсии, приобретает все изменения, характерные для конкретной части речи, той, к которой оно теперь относится, а каждая самостоятельная часть речи обладает определенным «набором концептуальных признаков и может быть выделена своей уникальной совокупностью когнитивно-дискурсивных параметров» [Малинина, 2011, с. 21]. Например, глагол, образованный от существительного, может меняться по временам, лицам и числам. Нужно отметить, что не только синтаксические, но также и семантические изменения имеют место при конверсии. Это означает, что зачастую объем значений производного слова оказывается гораздо меньше объема значений слова производящего. Таким образом, не синтаксическая вариабельность слова, а именно появление новой лексической единицы является результатом конверсии.

Нужно признать, что самую простую модель образования новых слов представляет собой модель конверсионная. В английском языке существует несколько конверсионных моделей. Следующие модели считаются основными:

- 1) вербализация (от английского *verb* – *глагол*) – образование глаголов,
- 2) субстантивация (от английского *substance* – *существительное*) – образование существительных,
- 3) адъективизация (от английского *adjective* – *прилагательное*) – образование прилагательных,
- 4) адвербализация (от английского *adverb* – *наречие*) – образование наречий.

Однако из всех перечисленных моделей в настоящее время самой продуктивной и распространенной является образование глаголов от имен существительных – вербализация. Рассмотрим эту модель более подробно. Как правило, глаголы образуются от существительных по следующим смысловым значениям языковых единиц:

- 1) инструменты и приспособления – действия, которые совершаются с их помощью:
 - shovel – лопата
 - to shovel – разгребать, перелопатить

Педагогические науки

- 2) место – поместить в подобное место:
 - corner – угол
 - to corner – загонять в угол, припереть к стенке
- 3) явления эмоциональной или духовной сферы – чувствовать эти явления:
 - hunger – голод
 - to hunger – голодать, был голодным

Из данных примеров следует, что на основе значения исходного существительного глагол приобретает значение действия. Казалось бы, что, забывив существительное, можно перевести и родственный ему глагол. Но не всегда осуществить такой перевод просто. Глаголов, образованных с помощью конверсии, огромное количество, но мы остановили свой выбор лишь на тех, которые образованы от существительных, часто встречающихся в медицинских текстах, и существительных, обозначающих различные части тела [Извекова, 2023]. Эти существительные знакомы студентам, но с интерпретацией глаголов иногда возникают сложности.

Такие конверсионные глаголы мы условно разделили на четыре группы:

- 1) перевод глагола совпадает с корнем существительного;

- 2) перевод глагола не совпадает с корнем существительного;
- 3) при переводе глагола используется сочетание: глагол плюс существительное, совпадающее с исходным;
- 4) при переводе глагола используется сочетание: глагол плюс существительное, которое при переводе не совпадает с исходным.

АПЕРЦЕПЦИЯ

Так, если при переводе глаголов 1-й группы трудностей не возникает, то с переводом глаголов 2-й, 3-й и особенно 4-й группы справляются далеко не все студенты. И здесь вполне уместно поговорить о таком явлении как апперцепция. «Апперцепция» – термин, который используется в психологии (от латинского *ad* – добавочная, *percipere* – воспринимать). «Под апперцепцией подразумевается психический процесс, благодаря которому новое содержание настолько приобщается к уже имеющимся содержаниям, что его обозначают как понятное, постигнутое или ясное, иными словами, это процесс, посредством которого новый опыт ассимилируется и преобразовывается остатком прошлого опыта индивидуума в формирование

Таблица 1

ГЛАГОЛЫ, ОБРАЗОВАННЫЕ С ПОМОЩЬЮ КОНВЕРСИИ

Существительное	Глагол
1) work – работа help – помощь function – функция influence – влияние cough – кашель	1) work – работать help – помогать function – функционировать influence – влиять cough – кашлять
2) process – процесс eye – глаз hand – рука head – голова air – воздух pump – насос fear – страх experience – опыт	2) process – обрабатывать eye – разглядывать, рассматривать hand – касаться, дотрагиваться head – возглавлять air – проветривать pump – прокачивать fear – бояться experience – испытывать
3) dream – сон list – список staff – штат, персонал skin – кожа lip – губа needle – игла	3) dream – видеть сны list – составлять список staff – укомплектовывать штат сотрудников skin – содрать кожу lip – касаться губами needle – уколоть(ся) иглой
4) face – лицо toe – палец ноги elbow – локоть foot – нога, стопа jaw – челюсть shoulder – плечо	4) face – быть обращенным в определенную сторону toe – ходить на носочках elbow – проталкиваться в толпе foot – ходить пешком jaw – вести скучный разговор, пережевывать одно и то же shoulder – оттолкнуть в сторону

нового целого» [Озерова, 2013, с. 72]. Иными словами, образы, которые возникают в процессе восприятия, всегда связаны определенными предметно-практическими отношениями. А когнитивное восприятие, в свою очередь, представляет собой некий механизм, который синтезирует память, осмысление, догадку, его целью является прежде всего создание определенных смысловых аналогий. В этом и состоит взаимосвязь апперцепции и когнитивного восприятия в процессе овладения студентами лексического аспекта английского языка.

Следует отметить, что проблемы, связанные с апперцепцией, описывали не только психологи, но и лингвисты. Например, А. А. Потебня – основатель Харьковской лингвистической школы, в одной из своих работ отмечал, что «при создании слова, а равно и в процессе речи и понимания, происходящем по одним законам с созданием, полученное уже впечатление подвергается новым изменениям, как бы вторично воспринимается, то есть апперцепируется» [Потебня, 1999, с. 99]. Здесь происходит коннотация, т. е. семантическая ассоциация. Поэтому под апперцепцией вполне логично подразумевать вторичное восприятие, которое имеет конкретную ситуативную основу. Человек воспринимает что-либо, отталкиваясь от ранее полученных знаний о чем-либо, он как бы воспринимает объект на уровне узнавания. Приведем ряд примеров. Студенты прекрасно знают, что следующие слова являются существительными и переводятся так: *process* – процесс, *face* – лицо, *toe* – палец на ноге, *elbow* – локоть. Но если эти же слова употребляются в предложениях уже в качестве конверсионных глаголов, не все студенты справляются с переводом, так как новое содержание слова ассоциируется с уже имеющимися знаниями. Трудность состоит в том, что такие глаголы не имеют соответствующих значений в русском языке, и студентам не всегда удается абстрагироваться от известного им перевода слова в качестве существительного. Они не могут сориентироваться, как обозначить действие от существительного «лицо» или «палец на ноге» (например, большинство студентов предложение *The ward faces the park*, перевели как *Палата олицетворяет парк*, вместо *Палата выходит окнами на парк*). Данный пример перевода с английского на русский является доказательством того, что между исходным существительным и глаголом, образованным с помощью конверсии, могут устанавливаться различные семантические отношения, и самый большой выбор таких отношений касается, прежде всего, такого способа конверсии, как существительное – глагол.

Для того чтобы сформировать у студентов навыки установления смысловых отношений между исходным существительным и конверсионным глаголом, чтобы студентам было легче справляться с переводом таких глаголов, мы разработали ряд заданий.

1. Задания, направленные на визуальное распознавание частей речи (существительное – глагол), принимая во внимание порядок слов в предложении и наличие формальных признаков (артикуль, предлог, определение и т. д.).

Here is a **list** of biological terms. – You should **list** all the manifestations of this disease.

The transplanted heart **functions** well. – Describe the major **functions** of the liver.

The food is turned into energy and waste materials by the **processes** of digestion. – The nervous system **processes** the information received through our senses.

2. Задания, направленные на формирование навыка правильной работы со словарем при переводе медицинских текстов. Мы предлагаем специально подобранные глаголы, образованные от существительных, которые не имеют соответствующих аналогов в русском языке, и просим студентов найти в словаре их значения, используемые исключительно в текстах медицинского содержания, предварительно указывая на то, что перевод глагола может не совпадать с корнем существительного или может использоваться сочетание слов:

experience – переносить, испытывать
trigger – вызывать, инициировать
target – направлять усилия
air – вентилировать, сушить
numb – вызывать онемение

3. Задания, направленные на формирование навыков установления смысловых отношений между исходным существительным и конверсионным глаголом. Студентам предлагается перевести ряд предложений с выраженным контекстом, по которому можно догадаться о значении конверсионных глаголов без помощи словаря на основе создания определенных смысловых аналогий.

The patient was sleeping and not to wake him the nurse **toed** into the ward. – Пациент спал, и чтобы его не разбудить медсестра вошла в палату *на цыпочках / носочках*.

Педагогические науки

The average human *cycles* 5–10 liters of air through the lungs each minute. – В среднем, человек *пропускает* через легкие 5–10 литров воздуха каждую минуту.

The dentist will use a local anesthetic *to numb* the area around the tooth. – Стоматолог будет использовать местный анестетик, чтобы *вызвать онемение* области вокруг зуба.

тот же корень и совпадают по фонетическим признакам. Глагол, естественно, при таком методе конверсии меняет грамматическую принадлежность, но при этом происходит еще и его семантическая перестройка, т. е. у него появляется дополнительное значение, понять которое можно делая упор на его когнитивное восприятие, т. е. на некий механизм, синтезирующий память, осмысление, догадку. Знакомство с вариантами интерпретации таких глаголов и выполнение ряда специальных заданий способствует формированию у студентов такого механизма, целью которого является, прежде всего, создание определенных смысловых аналогий и, соответственно, правильного перевода предложений, содержащих конверсионные глаголы. А это, в свою очередь, дает возможность студентам, изучающим английский язык, значительно расширить лексический запас, тем самым улучшить понимание и навыки говорения и достигнуть главной цели – повысить качество перевода научных текстов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Из всего сказанного можно сделать вывод, что самым простым и самым распространенным способом образования новых слов в английском языке является конверсия и, прежде всего, образование глаголов от имен существительных. Именно при вербализации отмечается совпадение имен существительных и глаголов, которые имеют один и

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation// September 1971. Language 47 (708). DOI 10.2307/412387
2. Лашкевич О. М. Тенденции словообразования в современном английском языке // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». Филологические науки. 2007. № 5 (1). С. 45.
3. Кубрякова Е. С., Гуреев В. А. Конверсия в современном английском языке // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 2. С. 33–34.
4. Малинина И. А. Конверсионное образование новых лексических единиц // Молодой ученый. 2011. Т. 2. № 10 (33). С. 21–23. URL: <https://moluch.ru/archive/33/3742/>
5. Извекова Т. Ф., Гузаевская С. Н. Ментальное моделирование мира и процесс познания с позиции лингвистики // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2023. Т. 12. № 2–1. С. 268–274. DOI 10.34670/AR.2023.61.54.030. EDN DFDDAN.
6. Озерова Е. Г. Апперцепция как когнитивный механизм формирования коннотативно-смыслового содержания лирико-прозаического текста // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 13 (156). Вып. 18. С. 72–78.
7. Потенба А. А. Полное собрание трудов: Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999.

REFERENCES

1. Marchand, Hans. (1971). The categories and types of present-day English word-formation. Language, 47(708). 10.2307/412387
2. Lashkevich, O. M. (2007). Word-building tendencies in modern English. Bulletin of the Udmurt University. The series "History and Philology". Philological Sciences, 5(1), 45. (In Russ.)
3. Kubryakova, E. S., Gureev, V. A. (2002). Konversiya v sovremennom anglijskom yazyke = Conversion in modern English. Vestnik VGU. VSU Bulletin. Linguistics and Intercultural Communication series, 2, 33–34. (In Russ.)
4. Malinina, I. A., Terentyeva, E. V. (2011). Konversionnoe obrazovanie novykh leksicheskikh edinic = Conversion formation of new lexical units. Young Scientist, 2, 10(33), 21–23. (In Russ.)
5. Izvekova, T. F., Guzaevskaya, S. N. (2023). Mental modeling of the World and the process of cognition from the standpoint of linguistics. Context and Reflection: philosophy about the world and man, 12 (2-1), 268–274. 10.34670/AR.2023.61.54.030. EDN DFDDAN. (In Russ.)

6. Ozerova, E. G. (2013). Apperpepciya kak kognitivnyj mekhanizm formirovaniya konnotativno-smyslovogo soderzhaniya liriko-prozaicheskogo teksta = Apperception as a cognitive mechanism for the formation of connotative-semantic content of a lyric-prose text. Belgorod State National Research University. Scientific Bulletin. Humanities series, 13 (156), 18, 72–78. (In Russ.)
7. Potebnya, A. A. (1999). Full collection of works. Thought and language. Moscow: Labirint. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Извекова Татьяна Федоровна

кандидат филологических наук, доцент
заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации
Новосибирского государственного медицинского университета

Черединова Ольга Витальевна

старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации
Новосибирского государственного медицинского университета

Краснова Ольга Александровна

доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации
Новосибирского государственного медицинского университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Izvekova Tatiana Fedorovna

Candidate of Philology, Associate Professor
the Head of the Department of Linguistics and Intercultural Communication
Novosibirsk State Medical University

Cheredinova Olga Vitaljevna

Senior Teacher
the Department of Linguistics and Intercultural communication
Novosibirsk State Medical University

Krasnova Olga Alexahandrovna

Associate Professor
the Department of Linguistics and Intercultural communication
Novosibirsk State Medical University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

22.04.2024
12.05.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Практика использования технологии «перевернутый класс» при обучении иностранному языку

О. М. Куницына

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
kunitsyna_mglu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая технология «перевернутый класс» как средство обучения иностранному языку и описывается практический опыт ее применения. Особое внимание уделяется преимуществам перевернутого класса, а также анализируются сложности, возникающие у студентов и преподавателя. В статье подчеркивается важность аутентичности языка в подготовительной фазе, а также развитие самостоятельности, мотивации и увеличение разговорного времени студентов в ходе очной фазы практического занятия по иностранному языку.

Ключевые слова: перевернутый класс, обучающая технология, методика обучения, профессионально ориентированный иностранный язык, говорение, мотивация

Для цитирования: Куницына О. М. Практика использования технологии «перевернутый класс» при обучении иностранному языку. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 39–45.

Original article

The Practice of Using the “Flipped Classroom” Technology in Teaching a Foreign Language

Olesya M. Kunitsyna

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
kunitsyna_mglu@mail.ru

Abstract. The article examines the pedagogical technology “flipped classroom” as a means of teaching a foreign language and describes the practical experience of its application. Particular attention is paid to the advantages of “flipped classroom”, and the difficulties encountered by students and the teacher are also analyzed. The article emphasizes the importance of language authenticity in the preparatory phase, as well as the development of independence, motivation and an increase in students’ speaking time during the face-to-face phase of the lesson.

Keywords: flipped classroom, educational technology, teaching method, professionally oriented foreign language, speaking, motivation

For citation: Kunitsyna, O. M. (2024). The practice of using the “flipped classroom” technology in teaching a foreign language. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 39–45. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Одной из методик обучения иностранному языку в рамках современного коммуникативно-деятельностного подхода является технология «перевернутый класс». Она не вносит радикальных изменений в привычный подход к обучению, но модернизирует его, приспособливает к современным реалиям и смещает акценты при построении учебного процесса. Перевернутый класс – это обучающая технология, в рамках которой фаза ознакомления с новым материалом переносится в домашнее задание; при этом на очном занятии освобождается время для разъяснений, общегрупповых дискуссий и проработки первично разобранным самостоятельно материала. В качестве домашнего задания студентам направляется обучающее видео, интерактивное задание или текстовое задание по новой теме. Это позволяет уйти от привычной фронтальной модели организации учебного мероприятия, когда преподаватель объясняет материал группе, а нагрузка по его отработке ложится на самостоятельную работу студентов.

В перевернутом классе студенты встречаются на очном занятии в аудитории после домашней индивидуальной проработки материала и в коллективном обсуждении разбирают наиболее сложные моменты. Таким образом, преподаватель выводится из центра, в пленуме все становятся равноправными членами группы [Wicke, 2017]. Студенты чувствуют себя свободнее и увереннее, выйдя из модели преподаватель-ученик. Они задают вопросы по содержанию домашнего задания друг другу и преподавателю, и так выстраивается свободная дискуссия на иностранном языке.

Методика «перевернутый класс» давно успешно используется в преподавании естественно-научных и других дисциплин в рамках высшего и среднего образования, но также активно применяется и в преподавании иностранного языка.

Целью статьи является рассмотрение технологии «перевернутый класс» для преподавания профессионально ориентированного иностранного языка и описание практического опыта внедрения такой методики в занятия по дисциплине «Иностраный язык в сфере профессиональной коммуникации».

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС»

Успешное практическое занятие по иностранному языку, на наш взгляд, запускает процесс мотивации студента, заинтересовывает его в теме и подвигает

к максимальному говорению на иностранном языке. Технология «перевернутый класс» при правильном применении может охватить вышеперечисленные аспекты [Чичиланова, Нестерова, 2018], но, как и любое средство обучения или обучающая технология, требует взвешенного применения. Не целесообразно полностью переходить на новый вид занятий или менять подход к обучению, не имея уверенности, что внедрение такой методики преподавания будет способствовать мотивации студентов и развитию их языковых навыков.

Эффективность обучения в «перевернутом классе» обсуждается во многих отечественных и иностранных исследованиях (К. С. Итинсон, Г. Г. Корсакова, Л. В. Грошева, В. Ю. Николаичева, Н. В. Тихонова, Ю. А. Долбина, Е. А. Калинина, Л. В. Енбаева, М. А. Иванова, С. А. Чичиланова, С. А. Нестерова, E. R. Wicke, T. Roach, M. B. Gilboy, D. Salomo, Ch. Schröder, I. Wirth, Y. Hao, C.-L. Lai, U. Klinger и др.). За этой концепцией стоят определенные аспекты педагогической психологии, которые предполагают, что существуют когнитивные процессы более высокого и менее высокого порядка [Gilboy et al, 2015]. Процессы менее высокого порядка – это запоминание и понимание, процессы более высокого порядка – анализ и создание контента [Hao, 2016]. В традиционном обучении основное внимание уделяется пониманию, а когнитивные процессы более высокого уровня, такие как анализ, оставляются на усмотрение самих обучающихся. Используя концепцию «перевернутого класса», обучающиеся должны иметь возможность достигать нижних уровней этой иерархии, а именно понимания и запоминания, в своем собственном темпе в ходе домашней работы, чтобы затем взаимодействовать с преподавателем и друг с другом для достижения целей обучения более высокого уровня, а именно анализа и создания контента. Если переложить эти аспекты на обучение иностранному языку, то к процессам менее высокого порядка отнесем чтение (или просмотр видеоролика) по новой теме и понимание, а к более сложным процессам отнесем продуктивные виды речевой деятельности письмо и говорение, которые выносятся на активную фазу перевернутого класса. Они требуют более тщательной проработки и помощи преподавателя.

Так акцент на практическом занятии по иностранному языку смещается с обучения языку, а именно с фронтального закладывания в обучающихся правил или моделей на взаимодействие на иностранном языке. Подача материала в такой захватывающей или вызывающей сомнения и размышления форме, придает ему смысл и активизирует обучающегося для решения поставленной задачи. В рамках «перевернутого класса» нет места скуке

Педагогические науки

и отсутствию мотивации, которые мешают приобретению навыков [Schröder, Wirth, 2012].

Рассмотрим некоторые преимущества «перевернутых классов»:

1. Обучающиеся могут изучать контент в индивидуальном темпе. Видео или аудио можно просматривать или слушать столько раз, сколько необходимо для понимания. Студентам предлагается непосредственно исследовать то, что им неясно. Такое преимущество особенно проявляется в неоднородных по уровню владения языком группах. Студенты любого уровня владения языком в рамках одной группы имеют возможность качественно подготовиться и участвовать в очном занятии. Актуален такой вид работы и для студентов, которые отсутствуют по болезни. Они имеют возможность проработать материал, направить преподавателю выполненные задания и не чувствовать себя отстающими.

2. Контент домашней фазы «перевернутого класса» остается доступным в любое время, что может быть использовано студентами для повторения, подготовки к последующим занятиям или к экзамену.

3. Прорабатывая задание самостоятельно, обучающийся принимает для себя новую тему как значимую. Просмотр видеоролика естественным образом запускает у обучающегося процесс возникновения интереса к теме. Чтобы разобраться в видео, ему приходится посмотреть перевод некоторых слов, углубиться в некоторые понятия или просмотреть дополнительный материал, чтобы сформировать или подтвердить свою точку зрения. Кроме того, запускается процесс активизации существующих знаний, чтобы использовать их как средство адаптации и включения нового в известные структуры знаний [Klinger, 2013].

4. На очном практическом занятии у преподавателя остается больше времени для углубленного обсуждения темы или ее практического применения. В целом, он может более чутко реагировать на потребности обучающихся, поскольку за счет исключения введения нового содержания экономится много времени [Roach, 2014].

5. На очной фазе «перевернутого класса» значительно увеличивается разговорное время студентов. Теперь преподаватель не занимает большую часть практического занятия для того, чтобы дать студентам основные знания по теме, не выстраивает долгие монологи с объяснением грамматической или лексической темы. Также нет необходимости тратить 20 и более минут на чтение текста или ознакомление с новым материалом. Эта фаза переносится в домашнее задание, а на очном занятии освобождается время

для совместной работы, свободного говорения на основе уже ранее полученной информации. Дискуссия, построенная на знаниях, приобретенных из просмотренного видеоролика (или текста), строится более живая. Студенты уже знакомы с темой, имели возможность сформировать свое мнение заранее, продумать ответ, подобрать слова. Они не боятся сделать ошибку или сказать что-то не относящееся к теме, так как первое знакомство с темой и новым словарем произошло в ходе домашней работы. Преподаватель существенно выигрывает дополнительное время для говорения студентов, которое ранее было бы потрачено на объяснение или чтение.

6. Методика «перевернутый класс» в значительной степени помогает развить самостоятельность студентов. Если на традиционном практическом занятии по иностранному языку с фронтальной формой работы преподаватель объясняет новый материал, а студенты часто воспринимают это время как время «отдыха» и частичного отключения, то здесь при прохождении самостоятельной фазы перевернутого класса студенты учатся преодолевать лингвистические и содержательные трудности и открывают путь для интерактивного использования иностранного языка в реалистичных ситуациях. Самостоятельное обучение с помощью когнитивно-лингвистических средств и стратегий способствует индивидуальному успеху студентов. Следует помнить, что «самостоятельная деятельность и активное участие обучающихся является важнейшей предпосылкой для создания успешного занятия» [Wicke, 2017, с.7].

7. Особую ценность видеороликов в подготовительной фазе перевернутого класса представляет аутентичность речи, в которую студенты погружаются при выполнении домашнего задания. Они привыкают к темпу говорения носителей языка, произношению, интонации. Студенты имеют возможность взаимодействовать не только с такими же обучающимися или преподавателем, но и с реальными носителями языка, что, несомненно, положительно скажется на их говорении.

С другой стороны, существуют организационные недостатки «перевернутого класса», которые также отмечаются в научной литературе:

1. Подготовка преподавателя требует больших усилий и временных затрат, по крайней мере, в первый раз, при разработке содержания нового практического занятия по иностранному языку по методике «перевернутый класс», поскольку материал необходимо выбрать под тему и уровень группы или создать самостоятельно, что представляет собой еще большую сложность [Gilbois et al., 2015]. Так, следует признать, что трудозатраты

преподавателей по подготовке занятия и создания мультимедийного контента в рамках обсуждаемой методики достаточно высоки [Тихонова, 2018]. Однако усилия того стоят, поскольку сотрудничество с учащимися становится более интенсивным, а цели обучения достигаются эффективней, как показывают отчеты учителей, практикующих рассматриваемую обучающую технологию [Roach, 2014]. Рекомендуется использовать концепцию «перевернутого класса» для учебных мероприятий или тем, которые проводятся часто с похожими целевыми группами. Со временем преподаватель накапливает подборку видеороликов и онлайн-упражнений, разрабатывает упражнения и тексты с пробелами так, что подготовка к перевернутому классу не отличается от подготовки к традиционному практическому занятию. Видеоролики легко можно найти в интернете на YouTube, онлайн-упражнения создаются в конструкторе интерактивных упражнений на портале www.learningapps.com и других.

2. При прохождении подготовительной фазы перевернутого класса обучающиеся не могут сразу задать возникающие у них вопросы, их нужно отложить до даты очного занятия [Lai, Hwang, 2016]. Но при этом такая задержка поможет избежать спонтанных необдуманных вопросов, что сэкономит учебное время. Студенты будут иметь возможность разобраться в теме, неоднократно просмотреть материал и найти ответы на часть своих вопросов самостоятельно.

3. Этапы самостоятельной подготовки предъявляют высокие требования к самодисциплине обучающихся. Эта технология может быть успешно применена только в том случае, если студенты действительно подготовятся заранее. Если лишь некоторые из них ответственно подойдут к подготовке, то такое занятие не сможет состояться или будет неэффективным.

Для проведения очной фазы предварительно полученные знания имеют большое значение [Нао, 2016]. Метод перевернутого класса подходит для той или иной группы только в том случае, если преподаватель работает с обучающимися постоянно и может предположить, что запрос на подготовку будет реализован [Lai, Hwang, 2016]. Чтобы помочь студентам эффективно организовать время и подготовиться к очной фазе практического занятия, преподавателю необходимо установить четкие сроки и поэтапные цели выполнения домашнего задания.

4. С вопросом самодисциплины тесно связан вопрос мотивации студентов. Без традиционной структуры привычного практического занятия студенты могут несколько потерять мотивацию,

думая, что задание не обязательно к выполнению. Для того чтобы заинтересовать студентов, следует познакомить их с методикой «перевернутый класс» и объяснить преимущества. Важно установить систему поощрений и дополнительных баллов за активное участие в подготовительной и очной фазе «перевернутого класса», а также регулярно проводить тестирования на понимание материала.

5. У некоторых студентов могут возникнуть технические препятствия для прохождения подготовительного этапа перевернутого класса. Преподавателю следует дать студентам инструкции в устном или письменном виде по поводу выполнения интерактивных упражнений, а также рассказать о возможности подключения к университетской сети интернет для просмотра видеороликов.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

Технология «перевернутый класс» реализуется в некоторых группах при проведении занятий в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» Института международного права и правосудия МГЛУ. Целесообразно использование методики «перевернутый класс» начиная со второго курса, когда достигнутый к этому моменту уровень владения языком позволяет студентам понимать видеофрагменты или обучающие видео в рамках основных тем, например, «Образование в Германии», «История Германии», «Страноведение Германии», или таких юридических профессионально ориентированных тем, как «Международное право», «Права человека», «Конституционное право».

В качестве домашнего задания студентам направляется видеоролик, продолжительность которого варьируется от 3 до 10 минут. Для начального уровня достаточно минимального размера видео 2–3 минуты. Вместе в видео студенты получают вопросы, по которым они должны сделать заметки в тетрадь. Другая разновидность сопровождающего задания – текст с пробелами, которые студенты должны заполнить, просматривая видеоролик. Кроме того, задание может представлять собой сопровождающее интерактивное упражнение в виде теста или текста с пробелами. Интересным представляется задание по озвучиванию видеофрагмента. Студенты сначала изучают понятие или процесс, например, систему выборов в Бундестаг, затем

Педагогические науки

на основе исходного аутентичного аудиотекста им предлагается создать свой упрощенный или укороченный вариант озвучивания видео. На занятии каждый студент (или мини-группа студентов) представляет свой текст озвучивания при выключенном звуке оригинала. Так происходит многократное повторение актуального материала, которое переходит в общегрупповое обсуждение или дискуссию.

Прежде чем отправить студентам видео, преподавателю следует задать себе вопрос, насколько уровень группы позволит студентам разобратся в видео, насколько эффективен будет такой вид работы в рамках изучаемой темы. Если применение перевернутого класса целесообразно, то важно помнить, что любой материал, отправленный студентам на самостоятельную проработку, обязательно должен быть затем разобран в очной фазе перевернутого класса. Студенты должны быть уверены, что просмотренный в рамках домашнего задания материал будет прорабатываться на очном занятии. Это поможет им более внимательно изучать тему и готовиться к практическому занятию.

Рассмотрим подробнее примеры построения перевернутого класса для изучения профессионально ориентированного языка. Для фазы домашней подготовки студентам направляется видеотрегмент по актуальным базовым понятиям, например, «Концепция индустрии 4.0», «Концепция устойчивого развития», «Конструктивный вотум недоверия», «Что такое фракция?», «Основной закон ФРГ», «Этапы законодательного процесса ФРГ», «Система выборов ФРГ» либо видеоролики, затрагивающие актуальные вопросы и приводящие аргументы по проходимой теме, например: «Равноправие мужчин и женщин», «Применение смертной казни», «Миграционная политика ФРГ». Обучающиеся имеют возможность просмотреть видео необходимое количество раз, останавливать, повторять фрагменты и делать заметки или отвечать на заранее разработанные и отправленные преподавателем вопросы.

Выполнение задания по такому видеоролику на 3 минуты может занять от 20 минут до 1,5 часов в зависимости от успеваемости студента. Но в любом случае уровень подготовленности студентов к занятию будет примерно одинаковый, что стимулирует каждого из них к активному участию и высказыванию своего мнения на очном занятии.

Для успешной работы в технологии перевернутого класса важную роль играет подбор материала для домашнего разбора и четкость сформулированного задания и поставленной задачи. Порядок работы должен быть описан

преподавателем четко, лаконично, понятно. При необходимости можно дать студентам перевод опорных слов или ключевых терминов, которые важны для понимания общего смысла. Можно обсудить ход подготовительной работы в конце очного практического занятия или выслать инструкции по электронной почте вместе с заданием.

В ходе очной фазы подготовленные студенты могут ощутить свою компетентность как полезную, познавательную и вдохновляющую. Известно, что стимулирующим фактором является не сам предмет обучения, а скорее, то, что он вызывает в сознании обучающегося: волнение, любопытство, сомнения, особенно через когнитивные конфликты, которые его беспокоят [Salomo, 2014]. Для обучающихся важно понимать, какие возможности открывает для них изучение той или иной темы на иностранном языке. Они становятся более мотивированными, если видят, как могут активно применять те или иные знания.

На очном занятии следует углубленный и расширенный разбор просмотренного контента, обсуждение вопросов и заданий и развернутая дискуссия. Студенты получили начальные знания и готовы углубляться в тему. В ходе выполнения домашнего задания у них появились вопросы, на которые они хотят получить ответ в очной фазе «перевернутого класса», вследствие чего они работают более осознанно и мотивированно. Таким образом, практическое занятие становится ориентированным на студентов, теперь не преподаватель задает вопросы или объясняет материал, а все задействованы и заинтересованы в разборе новой темы. Кроме того, нет необходимости читать новый текст по теме, что также занимает много времени, которое может быть потрачено на активное говорение. Студенты получают новую роль, где они в центре занятия, преподаватель смещается на периферию, он направляет дискуссию, но не является центральной фигурой. Обучающиеся рисуют и обсуждают схемы, это актуально, например, по темам, которые требуют структурирования: «Выборы в Бундестаг», «Выборы федерального канцлера ФРГ», «Концепция устойчивого развития». Если в видео затрагивалась неоднозначная спорная тема, например: «Демографическая ситуация в ФРГ», «Миграционная политика ФРГ» и другие, то очная фаза представляет собой оживленную дискуссию, студенты делятся на подгруппы, представляют аргументы за или против. В атмосфере сотрудничества обучающиеся чувствуют себя более расслабленно, что позитивно влияет на их говорение. В ходе такой работы практически исключена ситуация, когда студент не понимает новый материал, объясняемый преподавателем,

или прочитанный на практическом занятии текст и вынужден молчать.

В целом методика «перевернутый класс» дает положительные результаты [Долбина, Калинина, 2023; Енбаева, Иванова, 2017; Тихонова, 2018; Корсакова, Грошева, Николаичева, 2023; Итинсон, 2020; Чичиланова, Нестерова, 2018; Wicke, 2017; Roach, 2014; Gilboy, 2015; Salomo, 2014; Schröder, Wirth, 2012]. Многие исследователи отмечают, что «перевернутый класс» способствует повышению успеваемости обучающихся и в значительной степени их мотивации. Ю. А. Долбина, Е. А. Калинина на основе проведенного эксперимента в рамках занятий по иностранному языку отмечают положительную динамику в развитии навыков аудирования [Долбина, Калинина, 2023]. Эмпирическое исследование Л. В. Енбаевой, М. А. Ивановой подтверждает высокую мотивацию студентов, работающих по методике перевернутого класса, а также более высокое качество выполнения контрольного теста [Енбаева, Иванова, 2017]. По нашим наблюдениям и результатам опроса студентов можно заключить, что они чувствуют себя более уверенно и заинтересованно, отмечают значительное увеличение их разговорного времени во время практического занятия. Контрольные мероприятия после прохождения темы по методике «перевернутый класс» показывают хороший результат усвоения материала, который немного выше или соответствует показателям после прохождения темы традиционным путем. Это подтверждает предположение, что «перевернутый класс» может использоваться как альтернатива традиционным занятиям для увеличения мотивации, времени устной коммуникации на иностранном языке и погружения в аутентичную среду изучаемого языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие технологий стремительно отражается на процессе обучения и создает новые возможности для использования различных методик обучения иностранному языку внутри и вне аудитории. Как в рамках коммуникативного, так и компетентностно-деятельностного подхода обучение иностранному языку не может сводиться к трансляции языковых правил и передаче когнитивных знаний, а должно фокусироваться на таких формах обучения, которые позволят максимально быстро, даже с ограниченными лингвистическими навыками, начать применять язык в аутентичных ситуациях. Это позволит студентам мотивированно изучать новый материал со знанием, что теоретический материал может быть применен в реальной жизни.

Одной из таких форм обучения является технология «перевернутый класс». Она дополняет коммуникативный подход новым содержанием, расширяет возможности преподавателя, способствует индивидуальному подходу к развитию компетенций каждого студента, создавая для этого идеальные возможности. Такие изменения представляются просто необходимыми ввиду постоянного развития средств коммуникации и изменения восприятия и отношения современных студентов к учебе. Технологию перевернутый класс каждый преподаватель, несомненно, может приспособить под свой индивидуальный план и под определенное практическое занятие. Готового идеального решения не существует. Нет необходимости и полностью переструктурировать свои занятия. Но интеграция элементов технологии «перевернутый класс» бесспорно даст большие преимущества и будет способствовать успешному усвоению материала.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Wicke E. R. So gelingt's: 20 lernerzentrierte, handlungs-und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts. München: Hueber-Verlag, 2017.
2. Чичиланова С. А., Нестерова С. А. Особенности технологии «перевернутый класс» в процессе обучения иностранного языка // Гуманизация образования. 2018. № 3. С. 104–108.
3. Gilboy M. B., Heinrichs S., Pazzaglia G. Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom // Journal of Nutrition Education and Behavior. 2015. № 47 (1). P. 109–115.
4. Hao Y. Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances // Computers in Human Behavior. 2014. № 59. P. 295–303.
5. Schröder Ch., Wirth I. 99 Tipps: Kompetenzorientiert unterrichten. Berlin: Cornelsen-Verlag, 2012.
6. Klinger U. Kooperative Unterrichtsentwicklung. Seelze: Klett-Kallmeyer-Verlag, 2013.
7. Roach T. Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics // International Review of Economics Education. 2014. №17. P. 74–84.
8. Тихонова Н. В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2 (127). С. 74–79.
9. Lai C.-L., Hwang G.-J. A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course // Computers & Education. 2016. № 100. P. 126–140.
10. Salomo D. Jugendliche lernen anders Deutsch // Goethe Institut: Fremdsprache Deutsch. 2014. № 51. S. 3–9.

11. Долбина Ю. А., Калинина Е. А. Эффективность использования технологии «перевернутый класс» в обучении студентов языкового факультета // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в современном иноязычном образовании. 2023. № 1. С. 206–211.
12. Енбаева Л. В., Иванова М. А. Технология flipped classroom на уроке английского языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2017. № 17. С. 131–135.
13. Корсакова Г. Г., Грошева Л. В., Николаичева В. Ю. Реализация технологии «перевернутый класс» при обучении студентов иностранному языку в условиях цифровизации образования // Глобальный научный потенциал. 2023. № 3 (144). С. 139–142.
14. Итинсон К. С. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020 Т. 9 № 3 (32). С. 117–119.

REFERENCES

1. Wicke, E. R. (2017). So gelingt's: 20 lernerzentrierte, handlungs-und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts. München: Hueber-Verlag.
2. Chichilanova, S. A., Nesterova, S. A. (2018). The features of the "inverted class" technology in the process of learning foreign language. Humanization of education, 3, 104–108. (In Russ.)
3. Gilboy, M. B., Heinrichs, S., Pazzaglia, G. (2015). Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. Journal of Nutrition Education and Behavior, 47(1), 109–115.
4. Hao, Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. Computers in Human Behaviour, 59, 295–303.
5. Schröder, Ch., Wirth, I. (2012). 99 Tipps: Kompetenzorientiert unterrichten. Berlin: Cornelsen-Verlag.
6. Klinger, U. (2013). Kooperative Unterrichtsentwicklung. Seelze: Klett-Kallmeyer-Verlag.
7. Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. International Review of Economics Education, 17, 74–84.
8. Tikhonova, N. V. (2018). The "flipped classroom" method in higher education: opportunities and problems of implementation. Kazan Pedagogical Journal, 2(127), 74–79. (In Russ.)
9. Lai, C.-L., Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. Computers & Education, 100, 126–140.
10. Salomo, D. (2014). Jugendliche lernen anders Deutsch. Goethe Institut: Fremdsprache Deutsch, 51, 3–9.
11. Dolbina, Yu. A., Kalinina, E. A. (2023). The effectiveness of using the technology "flipped classroom" in teaching students of the language faculty. Current problems of linguistics and linguodidactics in modern foreign language education, 1, 206–211. (In Russ.)
12. Enbaeva, L. V., Ivanova, M. A. (2017). Tekhnologiya "flipped classroom" na uroke anglijskogo yazyka = Flipped classroom technology in the English language lesson. Problems of Romano-Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages, 17, 131–135. (In Russ.)
13. Korsakova, G. G., Grosheva, L. V., Nikolaicheva, V. Yu. (2023). Implementation of the "flipped classroom" technology in foreign language teaching in the context of digital education. Global scientific potential, 3(144), 139–142. (In Russ.)
14. Itinson, K. S. (2020). Tekhnologiya «perevernutyj klasS» v vuze: potencial i problemy vnedreniya = Flipped classroom technology at a university: potential and problems of implementation. Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology, 9, 3(32), 117–119. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Куницына Олеся Мироновна

кандидат филологических наук
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права
Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kunitsyna Olesya Mironovna

PhD (Philology)
Assistant Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law
Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	08.04.2024	The article was submitted
одобрена после рецензирования	28.04.2024	approved after reviewing
принята к публикации	17.05.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378



Образовательная нейронаука в трансдисциплинарном измерении

Н. В. Лебедева¹, А. Г. Краева²

¹РЭУ им. Г. В. Плеханова, Москва, Россия, Lebedeva1512@yandex.ru

²Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия, kraevalex@list.ru

Аннотация. Изучение когнитивных способностей человека сквозь призму натуралистических и культурноцентристских феноменов обосновывает целесообразность включения нейрообразования в трансдисциплинарный локус исследований мозга. Цель статьи – показать то, каким образом трансдисциплинарная революция затронула образовательные технологии и как современная нейронаука интерпретировала ключевые проблемы образования, а также выявить грань соприкосновения процесса научения и художественной когнитивной практики.

Ключевые слова: трансдисциплинарность, нейропедагогика, социальная и культурная нейронаука, музыка, когнитивные способности, интонационно-слуховые паттерны, слуховой импринтинг, образовательные технологии

Для цитирования: Лебедева Н. В., Краева А. Г. Образовательная нейронаука в трансдисциплинарном измерении // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 46–51.

Original article

Educational Neuroscience in a Transdisciplinary Dimension

Natalya V. Lebedeva¹, Alersandra G. Kraeva²

¹Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia, Lebedeva1512@yandex.ru

²Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia, kraevalex@list.ru

Abstract. The study of human cognitive abilities through the prism of naturalistic and culture-centric foundations justifies the advisability of including neuroeducation in the transdisciplinary locus of brain research. The purpose of the article is to show how the transdisciplinary revolution affected educational technologies and how modern neuroscience interpreted the key problems of education, as well as to identify the interface between the learning process and artistic cognitive practice.

Keywords: transdisciplinarity, neuropedagogy, social and cultural neuroscience, music, cognitive abilities, intonation-auditory patterns, auditory imprinting, educational technologies

For citation: Lebedeva, N. V., Kraeva, A. G. (2024). Educational neuroscience in a transdisciplinary dimension. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 46–51. (In Russ.)

Педагогические науки

ВВЕДЕНИЕ

Революционный прорыв в когнитивных исследованиях в пространстве культурной нейронауки, находящейся на стадии формирования, привел к осознанию необходимости радикального пересмотра фундаментальных основ биологической сущности мозга, а также процессов, фундирующих его онтогенез и формирование познавательных способностей человека. Поэтому исследования механизмов нейродетерминации культуры, обусловленных системой корреляционных взаимосвязей природной и социально-культурной траекторий эволюции когнитивных способностей человека, на сегодняшний день, активно проводятся в оптике концепции целостной системы «социум-мозг-культура» [Бажанов, 2018]. Указанный фокус рассмотрения приводит к осознанию не только необходимости в существенной степени пересмотреть принятые ранее представления о формировании и функционировании мозга, но и к актуализации изучения механизмов взаимодействия нейробиологических структур и социума, который является носителем той или иной культуры, всей совокупности когнитивных практик, в частности – художественной когнитивной практики.

Такой сложный интегративный методологический синтез стал возможен благодаря трансдисциплинарной революции в когнитивных науках, включая сферу искусства. Методология трансдисциплинарных исследований позволяет осуществлять перенос когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую [Князева, 2011, с. 195], благодаря чему становятся возможны совместные научно-исследовательские проекты, в которых свободно коррелируют между собой такие традиционно изолируемые сферы культуры, как наука, искусство, эпистемология и технологии. Каждая из этих сфер, в свою очередь, сегодня переживает парадигмальные трансформации разного уровня.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА В ЗЕРКАЛЕ НЕЙРОНАУЧНЫХ ОТКРЫТИЙ

Образовательная нейронаука как часть культурной нейронауки интегрирует натуралистическую методологию естественнонаучных концепций мозга с культурцентристскими по своей направленности установками в проекции на процесс обучения и технологии образования. Британским и американским, а также отечественным педагогическим сообществом образовательная нейронаука признана как «принципиально важная» научная отрасль, направленная на разработку эффективных

образовательных технологий [Hook, 2013; Клементович, 2016]. Интеграция достижений культурной нейронауки и эпигенетики с накопленными знаниями в области исследования человеческого потенциала способствует преодолению разрыва между биологическим и социокультурным его измерением, а также позволяет предложить и обосновать новые подходы к его развитию, которые могут затрагивать широкий диапазон инновационных решений от поиска перспективных направлений разработки систем искусственного интеллекта до методов стимуляции когнитивных способностей и формирования одаренной личности, образовательных технологий культивирования гениальности, а также коррекции традиционных для системы образования и медицины проблем – дислексии и дискаулии, некоторых психосоматических расстройств.

Человеческий мозг исключительно пластичен. И если говорить об этом его качестве в общекультурном аспекте, то обнаруживается, что на биологическом уровне организация и динамика мозга претерпевают постоянную трансформацию его взаимобратных корреляционных взаимодействий с социумом и культурой. Пластичность мозга является одним из самых революционных открытий последнего столетия, доказывающая его способность к постоянной регенерации (восстановлению) и реструктуризации (процесс постоянного образования новых нейронных связей). Таким образом, нейропластичность обеспечивает не только способность нейронов к анатомическому и функциональному восстановлению, но и адаптивный потенциал к созданию новых синаптических связей. При этом все эти преобразования в той или иной мере всегда связаны с обучением [Лебедева, 2023]. Данное обстоятельство придает чрезвычайную актуальность нейронаучным исследованиям образования, поскольку на метанаучном уровне рефлексии современного знания его социокультурная обусловленность является доминантной.

Каким образом трансдисциплинарная революция затронула образовательные технологии? Как современная нейронаука интерпретировала ключевые проблемы образования? Данные вопросы непосредственно взаимосвязаны с практикой образования. Они ставятся и решаются в ведущих мировых образовательных центрах. Объектом постоянных дискуссий в одном из ведущих мировых изданий «Nature», задачей которого является ассимиляция результатов наиболее значимых научных открытий, выступает весь комплекс проблем образовательной нейронауки на современном этапе. Этим обусловлено функционирование целого ряда программ магистратуры и аспирантуры в университетах США и ведущих западноевропейских стран. Информационно-гибридное поле

нейропедагогики является предметом исследования в десятках книг, сотнях статей, а также в специализированных журналах.

Основополагающими векторами нейропедагогических исследований в данной области сегодня является:

- лоцирование наиболее благоприятных для определенных видов обучения этапов жизни взрослого человека, характеризующихся наибольшей степенью перцептивной восприимчивости;
- обоснование коррелятивной взаимообусловленности процесса увеличения объема знаний и ухудшения качества практических навыков;
- установление причин влияния стресса на динамику процесса образования и качественные характеристики механизмов запоминания;
- оценка характера социокультурных и гендерных отличий мозга, проявляющихся в динамике образовательного процесса;
- выявление способов наиболее эффективных методов обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся ментального характера);
- анализ феномена «математической тревожности» и поиск методик, нацеленных на его коррекцию.

Анализ указанных тенденций и глубина ретрансформации традиционно существующих в области образовательной практики представлений позволяют утверждать, что система образования переживает беспрецедентную по глубине и размаху эпоху смены классических схем генерирования, распространения и применения знаний, поскольку в мире больше не существует единой модели университета. Однако при этом качество образования, как и система высшего образования, играет всё более и более фундаментальную роль в построении обществ знания по всему миру. Поэтому образовательные стратегии нуждаются в наукоемких исследованиях и мощных трансдисциплинарных практиках, к которым и принадлежит сфера нейронаучных исследований.

КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ В ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОМ ПОЛЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕЙРОНАУКИ И ХУДОЖЕСТВЕННО-КОГНИТИВНАЯ ПРАКТИКА

Каковы же грани соприкосновения процесса научения и художественной когнитивной практики, а именно – музыки? Ведущую роль художественно-когнитивной практики в системе образовательных

технологий акцентировал журнал «Nature». В одном из его выпусков известный канадский нейробиолог Р. Заторре утверждает, что музыка в ближайшие десятилетия станет одним из важнейших плацдармов нейронаучных открытий, поскольку «...именно музыкальное искусство предполагает работу едва ли не всех когнитивных функций, а музыкальные упражнения способствуют заметному улучшению функционирования ряда нейронных сетей» [Zatorre, 2005, p. 314]. Это касается, прежде всего, тех нейронных сетей, которые обеспечивают языковую активность, и поэтому обучение музыке будет полезно, например, для детей, страдающих дислексией [Lamb, 2023].

Уже имеющиеся нейронаучные исследования обосновывают определяющее значения занятий музыкой для улучшения когнитивных способностей человека разных возрастных сегментов, что выражается в росте их IQ. Полученные в результате наших исследований данные зиждутся на положении о том, что способность человеческого мозга еще до рождения, в пренатальный период, целенаправленно дифференцировать окружающий его хаотичный аудиозвуковой поток в ритмически организованные сопряженные между собой интонации – элементы музыкального и естественного языка – определяет степень развития интеллекта человека в будущем. Причем означенная жизнедеятельность человека включает в себя практически все его когнитивные функции. Проведенные исследования позволяют утверждать, что ритмически организованные интонационно-слуховые паттерны, включающие в свою структуру отдельные звуки, речевые и музыкальные интонации, сгенерированные уже на самых ранних этапах онтогенеза в устойчивые представления, играют определяющую роль в развитии лингвистических когнитивных первооснов, о чем свидетельствует нейронаучный анализ культурных оснований различных цивилизаций. Более того, они формируют навыки вербального и абстрактного мышления, а в последующем – логико-математического [Краева, 2020]. Ритмическая составляющая интонационно-слуховых паттернов формирует важнейший нейрофизиологический механизм, определяющий интуитивное «чувство числа» (по С. Деану), которое является триггером математических способностей [Кузьмина, 2018]. Именно музыкальность в период онтогенеза, а, впоследствии, под действием механизма слухового импринтинга определяет ментальную окрашенность этнокультурного тезауруса человека, являясь априорными основаниями когнитивной деятельности биологического происхождения.

Качественный характер различия европейского и восточного интонационно-ритмического

Педагогические науки

«словаря» порождает преобладание на Западе характеристик аналитического мышления, а на Востоке – холистического. Поэтому в западно-европейской ментальности доминирует индивидуальность и отдается предпочтение «многоголосью» точек зрения. Для восточной традиции важна принадлежность к определенному сообществу, которая цементируется общностью деятельности, кооперацией, что придает этому сообществу целостность, важную для его самосохранения и самоидентификации. Таким образом, если в первом случае доминирует объектно-ориентированная, то во втором – контекстно-ориентированная перцепция мира. Проецируя данное открытие нейронауки на процесс обучения, следует говорить о необходимости функционального подхода к нему с точки зрения многомерного понимания интеллекта, а также когнитивных способностей, что лежит в основе так называемого «метода когнитивных карт» [Elouafi, Lotfi, Talbi, 2021].

Данный метод в процессе обучения отстраивает важность учета тех самых врожденных ментальных когнитивных модулей, которая связана с увеличением медиальной префронтальной активности мозга. Это ситуация, когда учитывается то, как мозг обрабатывает информацию и какие когнитивные и метакогнитивные процессы вовлечены в процесс обучения. В нашем случае, ментальное картирование предполагает привязку определенной дефиниции в процессе заучивания к уже существующим когнитивно-этническим модулям, что вызывает двойное кодирование информации в вербальном и зрительном компонентах долговременной памяти. Это позволяет обеспечить более эффективное запоминание, поскольку двойное кодирование предполагает увеличение активности нейронов в левой нижней медиальной префронтальной коре.

Представителям разных культур присущи когнитивные способности разного качества, они интерпретируют мир не-идентично, поэтому в нейронауке принято различать низкоконтекстуальную культуру (западная цивилизация) и высококонтекстуальную культуру (восточная цивилизация). Биологическими основаниями для этого служит доминантная плотность генетического наполнения носителей данных культур: преобладанием L-аллеля (коррелят высокой эмоциональной чувствительности) и S-аллеля (низкой эмоциональной чувствительности) специфического гена SHTTLPR. В процессе обучения задействуются практически все виды интеллекта, и, прежде всего, – эмоциональный. В рамках нейропсихологии обосновано, что именно эмоции запускают внутренние механизмы всех познавательных функций, осуществляющих

процесс познания, которые весьма существенны для успешного обучения. Как показали результаты нейронаучных исследований, познание нового сопровождается чувством интеллектуального удовольствия, которое является результатом функционирования целого ряда когнитивных механизмов головного мозга, таких как префронтальная кора, сеть режима по умолчанию (DMN), гиппокамп, правое полушарие и нейромедиаторы – гормоны удовольствия, в частности, – дофамин. Эти сложные процессы вызывают так называемое чувство «интеллектуального любопытства», которое возникает в процессе научения как цикл положительной обратной связи. Дело в том, что обучение сопровождается возникновением ассоциативных цепочек, интегрирующих открытие нового и одновременно вскрывающих качественное содержимое врожденных когнитивных модулей. Благодаря реализации механизма слухового импринтинга, который является необходимым звеном функционирования интонационно-слуховых паттернов вследствие действия системы зеркальных нейронов головного мозга, происходит «узнавание», «понимание» и генерация новых идей и решений. Поэтому интеллектуальное удовольствие выступает в качестве одного из сильнейших когнитивных стимулов эффективности образовательного процесса, наряду с высокой степенью эрудиции, самодисциплиной и усидчивостью. Обоснование данному факту даёт нейронаука, которая обнаружила систему нейронных взаимодействий, репрезентирующих знание как эмоциональное вознаграждение, вследствие чего в мозге активизируется стремление к проблемным ситуациям, обладающим качеством новизны [Oudeyer, Gottlieb, Lopes, 2016].

Так, образовательная нейронаука в опоре на знания о природе и значении художественно-когнитивной практики (а именно – музыки) в процессе онтогенеза открывает неограниченные перспективы, которые позволяют находить наиболее эффективные обучающие механизмы и обновить существующие практики, начиная с переосмысления последовательностей курсов, принципов их объединения в блоки, и их содержательно-пространственную структуру, архитеконику и продолжительность. Предполагается, что это даст возможность интеллектуально стимулировать и управлять интеллектуальной синергией заинтересованности в обучении, активизируя язык, логику, воображение, творчество и глобальное видение знания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сказанное выше подтверждает, что формирование образовательной нейронауки является

закономерным следствием революционных преобразований в области когнитивных исследований в целом, отличительной особенностью которой является трансдисциплинарная методологическая основа. Глобальные диффузионные сдвиги и интегративные процессы в системах знания, вызванные целым рядом эволюционных, транскультурных и социально-экономических преобразований, обусловили необходимость качественных преобразований всей образовательной системы. При этом ее модернизация и трансформация представляется возможной только в результате осуществления крупных трансдисциплинарных проектов, предметом целого ряда которых выступают когнитивные возможности мозга человека.

Включение системы современного педагогического знания в спектр нейронаучных исследований является закономерным этапом его эволюционного развития, внутренне целесообразным и неизбежным, поскольку кросскультурные процессы, определяющие сущность современного общества, повлекли за собой постоянное форсирование динамики образовательного процесса. В свою очередь, это вызвано ключевыми трансформациями образовательных технологий в ситуации кардинальных эволюционных сдвигов в системе генерации, обработки и передачи знания.

Развитие эпигенетики, а также открытие нейропластичности мозга подтолкнули научное сообщество к пересмотру традиционных установок жесткого генетического детерминизма. Они фиксируют принципиальное значение образовательных процессов как совокупности важнейших

факторов окружающей среды, влияющих на фрустрацию и эволюцию эпигенома человека.

Данные нейронаучных исследований свидетельствуют о фундаментальности музыкального искусства как особой универсалии человеческого бытия, формирующей мозг человека в спектре целого ряда когнитивных способностей. Формирование мозга происходит путем генерирования интонационно-слуховых паттернов и их последующего взаимодействия с культурой посредством механизма слухового импринтинга в процессе онто- и нейрогенеза.

Именно феномен музыкальности порождает тот ряд врожденных генетических структур мозга (интонационно-ритмических слуховых паттернов), которые обуславливают потенциал всего спектра когнитивных способностей человека, включая лингвистические, аналитические и математические компоненты мышления. В совокупности они выполняют функцию фундаментальной структуры. Ее архитектоника представляет собой последовательный ряд нейродинамических архетипов. Они формируют сложнейшие механизмы духовной и материальной деятельности человека, а также определяют ментальную окрашенность этнокультурного тезауруса человека.

Сказанное подтверждает неоспоримую важность исследований в области образовательной нейронауки, достижения которой уже в ближайшей перспективе определяют облик всего образовательного измерения современной культуры и станут неотъемлемой частью передовых образовательных технологий в мире.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бажанов В. А. Социум и мозг: биокультурный со-конструктивизм // Вопросы философии. 2018. № 2. С. 78–88.
2. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные исследования в гуманитарных науках // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 193–201.
3. Hook C. J., Farah M. J. Neuroscience for educators: what are they seeking, and what are they finding? // Neuroethics. 2013. Vol. 6 (2). DOI: 10.1007/s12152-012-9159-3.
4. Клементович Н. П., Леванова Е. А., Степанов В. Г. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 8–17.
5. Лебедева Н. В. Нейроандрагогика – модный тренд или научная область обучения взрослых по законам мозга? // Высшее образование сегодня. 2023. № 5. С. 18–22.
6. Zatorre R. Music, the Food of Neuroscience? // Nature. 2005. Vol. 434. P. 312–315.
7. Lamb R. L. Artificial Intelligence and Sensor Technologies the Future of Individualized and Differentiated Education // Global Journal of Intellectual and Developmental Disabilities. 2023. Vol. 11. P. 1–3.
8. Краева А. Г. Роль интонационно-слуховых паттернов в развитии когнитивных способностей человека // Вестник Тверского государственного университета. 2020. №1(51). С. 16–31.
9. Кузьмина Ю. В. Интуитивное чувство числа: проблемы измерения и контроль визуальных свойств // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. № 1 (11). С. 51–66.
10. Elouafi L., Lotfi S., Talbi M. Report in Neuroscience and Education: Experiment of Four Neuropedagogical Methods // Education Sciences. 2021. Vol. 11. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1307326.pdf> (дата обращения: 07.04.2024).

11. Oudeyer P.-Y., Gottlieb J., Lopes M. Intrinsic motivation, curiosity, and learning: The oryand applications ineducational technologies // Progressin Brain Research. 2016. Vol. 229. P. 257–284.

REFERENCES

1. Bazhanov, V. A. (2018). Socium i mozg: biokul'turnyj so-konstruktivizm = Society and the brain: biocultural co-constructivism. *Voprosy filosofii*, 2, 78–88. (In Russ.)
2. Knyazeva, E. N. (2011). Transdisciplinary research strategies. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 10, 193–201. (In Russ.)
3. Hook, C. J., Farah, M. J. (2013). Neuroscience for educators: what are they seeking, and what are they finding? *Neuroethics*, 6(2). 10.1007/s12152-012-9159-3
4. Klementovich, N. P., Levanova, E. A., Stepanov, V. G. (2016). Neuropedagogy: a new branch of scientific knowledge. *Pedagogy and psychology of education*, 2, 8–17. (In Russ.)
5. Lebedeva, N. V. (2023). Nejroandragogika – modnyj trend ili nauchnaya oblast' obucheniya vzroslykh po zakonom mozga? = Neuroandragogy – a fashionable trend or a scientific field of teaching adults according to the laws of the brain? *Vyshee obrazovanie segodnya*, 5, 18–22. (In Russ.)
6. Zatorre, R. (2005). Music, the Food of Neuroscience? *Nature*, 434, 312–315.
7. Lamb, R. L. (2023). Artificial Intelligence and Sensor Technologies the Future of Individualized and Differentiated Education. *Global Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 11, 1–3.
8. Kraeva, A. G. (2020). Rol' intonacionno-slukhovykh patternov v razvitii kognitivnykh sposobnostej cheloveka = The role of intonation-auditory patterns in the development of human cognitive abilities. *Bulletin of Tver State University*, 1(51), 16–31. (In Russ.)
9. Kuz'mina, YU. V. (2018). Intuitivnoe chuvstvo chisla: problemy izmereniya i kontrol' vizual'nykh svoystv = Intuitive sense of number: problems of measurement and control of visual properties. *Theoretical and experimental psychology*, 1(11), 51–66. (In Russ.)
10. Elouafi, L., Lotfi, S., Talbi, M. (2021). Report in Neuroscience and Education: Experiment of Four Neuropedagogical Methods. *Education Sciences*, 11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1307326.pdf>.
11. Oudeyer, P.-Y., Gottlieb J., Lopes M. (2016). Intrinsic motivation, curiosity, and learning: Theory and applications in educational technologies. *Progress in Brain Research*, 229, 257–284.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Лебедева Наталья Васильевна

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры политического анализа и социально-психологических процессов
РЭУ им. Г. В. Плеханова

Краева Александра Геннадьевна

кандидат философских наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогики
Ульяновского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Lebedeva Natalya Vasilievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Professor of the Department of Political Analysis and Social and Psychological Processes
Plekhanov Russian University of Economics

Kraeva Alexandra Gennadievna

PhD of Philosophy, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Ulyanovsk State University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

14.02.2024
13.03.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.111.1



Преподавание английского подъязыка строительства: база данных и ее применение в институциональной образовательной виртуальной среде

О. И. Писарик

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
ksyfrolova93@gmail.com*

Аннотация. В настоящей статье рассматривается интеграция специализированной словарной базы данных в курсы английского языка, разработанные специально для строительного сектора. Рассматриваются разработка и внедрение этой базы данных, а также ее применение в институциональной образовательной виртуальной среде. Учитывая специфические языковые потребности специалистов в области строительства и используя иммерсивные платформы виртуального обучения, преподаватели могут улучшить результаты студентов и устранить пробелы в профессиональном общении, связанном со строительством.

Ключевые слова: английский язык для строителей, подъязык, база данных вокабуляра, институциональная обучающая виртуальная среда, профессиональная коммуникация

Для цитирования: Писарик О. И. Преподавание английского подъязыка строительства: база данных и ее применение в институциональной образовательной виртуальной среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024 Вып. 3 (852). С. 52–59.

Original article

Teaching English for Construction: Vocabulary Data Base and Its Implications in the Institutional Educational Virtual Environment

Oxana I. Pisarik

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
ksyfrolova93@gmail.com*

Abstract. This scientific article explores the integration of a specialized vocabulary database into English language tailored courses for the construction sector. The development and implementation of this database are examined, along with its implications in institutional educational virtual environments. By addressing the specific linguistic needs of construction professionals and leveraging immersive virtual learning platforms, educators can enhance language learning outcomes and bridge communication gaps in construction-related contexts.

Keywords: English for construction, sublanguage, vocabulary database, institutional virtual learning environment, professional communication

For citation: Pisarik, O. I. (2024). Teaching English for construction: a vocabulary data base and its implications in the institutional educational virtual environment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 52–59.

INTRODUCTION

The construction industry is characterized by its global reach and diverse workforce, comprising individuals from various linguistic and cultural backgrounds. Effective communication among stakeholders, including architects, engineers, contractors, and labourers, is essential for project coordination, efficiency, and safety. However, language barriers often pose significant challenges, leading to misunderstandings, errors, and delays. As English continues to serve as the lingua franca of the construction industry, there is a growing recognition of the importance of language proficiency, particularly in specialized domains such as construction terminology. This article explores the development and implementation of a specialized vocabulary database aimed at enhancing English language for construction professionals within institutional educational virtual environments.

Traditional English language teaching methodologies may not adequately address the specialized vocabulary and jargon prevalent in the construction sector. Therefore, there is a need for targeted instruction that focuses on equipping learners with the requisite linguistic tools specific to their field. A comprehensive understanding of construction terminology is essential for effective communication, problem-solving, and decision-making on construction sites. Moreover, proficiency in English enhances career prospects and facilitates participation in international projects. By incorporating specialized vocabulary instruction into English language programs, educators can better prepare students for the linguistic demands of the construction industry.

The development of a specialized vocabulary database involves a systematic process of collecting, categorizing, and validating construction-related terms and expressions. Input from subject matter experts, industry professionals, and language educators is crucial for ensuring the accuracy and relevance of the database. Various sources, including textbooks, technical manuals, industry standards, and authentic materials, are consulted to compile a comprehensive repository of construction terminology. The database is organized hierarchically, with categories and subcategories reflecting different aspects of construction, such as building materials, structural elements, construction techniques, safety protocols, and project management terminology. Special attention is paid to variations in terminology across different English-speaking regions and construction specialties, ensuring the database's applicability in diverse contexts.

The integration of the vocabulary database into institutional educational virtual environments offers unique opportunities for immersive and interactive language instruction.

MATERIAL AND METHODS

The aim of the given research is the description of the development and implementation of a specialized vocabulary database within institutional educational virtual environment which could be applied both in the sphere of education and in the professional field as part of the qualification enhancement. It is essential, therefore, to fill it with professional terms taken from current authentic construction texts and programs in order to make it up-to-date, usable and applicable. For this reason, the research material is authentic texts of explanatory notes to foreign construction projects with a total volume of 690 pages (based on ethical principles, the names of documents are not provided), as well as English-based interfaces of BIM software tools.

The major research methods are quantitative and comparative analysis of the above-mentioned sources. The technical tool for the analysis are a specialized software developed at the Laboratory for Fundamental and Applied Issues of Virtual Education at Moscow State Linguistic University.

THEORETICAL BACKGROUND

As the process of globalization keeps penetrating all spheres of human activities, it is difficult to imagine high-quality professional training of a modern specialist without the integration of foreign languages. According to professionally oriented approach, students should develop competencies such as the ability to speak a foreign language in specific situations of professional communication, as well as the ability to work with information on the specialty taken from authentic foreign sources. Virtual learning platforms provide a dynamic and flexible medium for delivering content, engaging students, and simulating real-world construction scenarios. By leveraging multimedia resources, such as videos, simulations, interactive exercises, and virtual field trips, educators can create authentic learning experiences that contextualize vocabulary in relevant construction contexts. Virtual environments allow students to explore and interact with virtual construction sites, equipment, and tools, facilitating hands-on learning and problem-solving. Moreover, collaborative features enable students to collaborate with peers, receive feedback from instructors, and participate in group discussions, fostering a sense of community and shared learning.

The primary focus of the given research is English for specific purposes in construction as the vast majority of regulatory documents as well as special software tools, which are used by international companies in this field, are compiled mostly in English. At the same time, the domestic construction industry has developed its own terminological apparatus for many years, which is the core of the Russian construction language for specific purposes. A graduate of a construction university needs to possess knowledge of both Russian and English terminology if they want to succeed in the construction business. Although, in our previous works we described the analysis of some educational texts taken from currently used textbooks and explanatory notes to construction projects in English, where the share of professional terms to the total number of lexical units was measured. According to the obtained results, educational texts contain less terminological units (27%) than authentic professional documents (42%). It shows that such a discrepancy between the content of the studied educational materials and the content of actual authentic professional texts in English is caused primarily by the lack of active interaction between teachers and specialists in the field of construction who speak English, since the main purpose of teaching foreign language communication is to give an idea of a language for specific purposes that will help a future specialist to verbalize knowledge easily and exchange it with other members of the professional community [Pisarik, Gorozhanov, 2021].

The concept of sublanguages, a pivotal term in this discourse, warrants a retrospective exploration to elucidate its evolution and usage, thereby delineating its correlation and synonymy within Russian and foreign linguistics. The inception of scholarly interest in sublanguages dates back to the early twentieth century, primarily focused on imparting technical English to specialists. Charles Kay Ogden's pioneering effort in 1925 with *Basic English* exemplifies this endeavor, aimed at simplifying technical language for international communication [Ogden, 1944]. Despite criticisms, Ogden's initiative underscored the recognition of the necessity for professionals to master specialized language beyond everyday usage.

This historical context underscores the persistent quest for effective communication within specialized domains, affirming the enduring relevance of sublanguages in facilitating knowledge exchange among experts.

In the post-war period, since 1945, international relations among nations have undergone a marked escalation, fuelled by rapid economic growth. This growth catapulted the United States to a position

of unparalleled influence across social, political, military, and scientific domains, solidifying the English language as the lingua franca of international discourse. The burgeoning scientific and technical knowledge spurred collaboration among specialists worldwide, prompting a renewed interest in the study of sublanguages.

In the mid-twentieth century, Russian linguistics witnessed a surge in interest regarding professional language and its nuances. This period also saw the emergence of the theory of functional styles, championed by Vinogradov, which conceptualized language as a socially significant and situationally versatile tool. Within this framework, the scientific style emerged as a distinct functional style, characterized by the transmission and dissemination of scientific knowledge through the use of general scientific terms and abstract vocabulary [Vinogradov, 1955].

Vinogradov's delineation of the scientific style laid the groundwork for the introduction of the term "sublanguage" in Russian linguistics, particularly within the realm of scientific discourse. Comparative analyses of language subsystems revealed both universal patterns and national-specific features in their structure, content, and functions. The term "Fachsprache," introduced by the German scholar V. Porzig in 1957, served as an equivalent to the concept of LSP (language for specific purposes), highlighting the correlation between specialized language and distinct domains of human activity [Porzig, 1957].

In 1971, the Soviet and Russian linguist N. D. Andreev emphasized the intricate relationship between sublanguages and their ontology – the terminological base. Andreev defined sublanguage as a collection of linguistic elements, primarily lexical ones, and their interrelations within texts with a unified theme, operating within specific professional communities [Andreev, 1971]. Concurrently, the concept of "language for specific purposes" emerged in foreign language studies, particularly within the context of English language teaching. Coined by Tom Hutchinson and Alan Waters in 1987, this concept underscored the necessity of language proficiency for training and professional activities, reflecting a shift towards a functional paradigm in language education. Hutchinson and Waters advocated for a personalized approach to language instruction, tailoring teaching methodologies to individual needs and motivations, a concept now recognized as personality-oriented in linguodidactics [Hutchinson, Waters, 1987].

Since the late 1960s, the development of sublanguage theory and language for specific purposes has been a focal point in linguistics and linguodidactics. From the 1990s to the present, researchers have continued to investigate sublanguages across

technical, natural, and humanitarian sciences. In foreign linguistics, the term “sublanguage” was occasionally equated with “artificial languages,” such as Basic English, due to their lexical and grammatical constraints. However, this narrow perspective fails to acknowledge the diversity inherent in sublanguages, characterized by unique vocabularies and terminological richness.

In modern linguistics, there is considerable research dedicated to exploring the relationship between the concepts of sublanguage and language for specific purposes. Modern linguists offer diverse interpretations of these terms, revealing a nuanced understanding of their roles and functions.

According to T. V. Khomutova, a sublanguage represents a segment of a natural language that describes a specific domain of human activity, free from lexical and grammatical constraints imposed by everyday communication or the communicative situation [Khomutova, 2007]. A. V. Superanskaya posits that special sublanguages serve as the ontological foundation for professional activities, transcending every day and literary communication boundaries. Furthermore, certain types of fiction texts imbued with retro components can also be categorized under sublanguages [Superanskaya, 2003].

Both T. V. Khomutova and O. A. Zyablova emphasize the dependence of language for specific purposes on the resources of the general literary language. O. A. Zyablova highlights that while language for specific purposes, like a sublanguage, forms an ontological base for professional communication rooted in the national language, it is delineated by its functional limitations and precision in interpreting specialized vocabulary [Zyablova, 2005].

From the standpoint of applied linguistics, there exists a notable correlation and synonymy between sublanguage and language for specific purposes in terms of their functionality and usage. Both concepts contrast with the national language used in everyday communication and literature, serving distinct domains of specialized discourse. Additionally, they share common interpretations in language didactics as artificially created languages for educational purposes and in linguistics as components of natural language describing professional ontology. Therefore, within modern linguistics, the terms “sublanguage” and “language for specific purposes” can be regarded as synonymous, underscoring their integral roles in facilitating specialized communication. In our research, the term “English for specific purposes” is employed to denote the specialized use of English within particular professional contexts.

STUDY AND RESULTS

As the paper focuses on the organization of training English for construction in the framework of Institutional Educational Virtual Environment, it is necessary to clarify this notion and give its brief description.

We will define Institutional Educational Virtual Environment after A. I. Gorozhanovas ‘populated’ organized and self-organizing (synergetic) dynamic professional institutional information space, which serves the purpose of incrementing positive knowledge, and also performs a number of particular tasks, consists of connected nodes which are hosted on the Internet and are accessible through authorized user accounts with roles hierarchy, provides for its further development and for improving its quality with increasing experience gained in it in the form of feedback and remains an individualized tool for gaining experience during study (work) in the given organization [Gorozhanov, 2019, p. 23]. The main task of Institutional Educational Virtual Environment is to help future professionals take their first step into a full-fledged existence in Educational Virtual Environments (we will designate it for clarity a ‘macro-environment’, in relation to which an Institutional Educational Virtual Environment can be a node or a ‘micro-environment’, since it can consist of nodes itself). In the framework of this research, a vocabulary data base will be created as a node of Institutional Educational Virtual Environment which will be used for training English for construction.

This concept is being actively developed at the Laboratory of Fundamental and Applied Issues of Virtual Education at MSLU, and it is aimed at combining disparate educational software products into a single system in which each element, that is, a node, has its own functional purpose. According to this approach, there are nodes – entry points, which can act as LMS, on the basis of which students acquire primary skills of working with educational software. It is also possible to identify commercial nodes that the university develops for teaching various disciplines on a paid basis. The educational database being described in this paper will relate more to the node – the entry point, since it is intended to teach students English for construction. This database itself can act as a node, since it exhibits many of its properties: it is available on the Internet, it is accessible through an account, and it can be replenished with new entries by the students themselves, thus it improves its quality as the number of its users increases.

To showcase the educational significance of the database in teaching, let us delve into an example of its application at the Laboratory of Fundamental and Applied Issues of Virtual Education at MSLU. The



Fig. 1. View Control Bar

database development involved compiling a list of English nouns (phrases with the main noun) intersecting three knowledge areas: “Information Technology,” “Pedagogy,” and “Linguistics,” or directly linked to face-to-face lecture materials. While not entirely formalizable, this condition served as a guideline, encouraging student initiative. The primary English noun had to be unique, with equivalents provided in German and Russian, along with usage examples in both languages within common sentences. A web page was created within Moodle for easy navigation, presenting an alphabetical list of approved terms. This facilitated student interaction with the database, preventing duplication. The database comprised 379 entries, totalling over 130,000 printed characters. Additionally, it acted as a basis for a compensatory mechanism, motivating students unable to complete tasks for various reasons to engage and contribute, thus enlivening Moodle courses and fostering teamwork skills and a sense of responsibility for their digital product contribution [Gorozhanov, 2015].

According to the interpretation of the scholars N. D. Andreev and V. D. Bondalyetov, who first described the professional sublanguage, this subsystem represents “a set of various linguistic elements and their relationships in texts with homogeneous themes” [Andreev, 1965]. Later, by expanding and refining the concept, linguists identified the determining features of sublanguages, allowing them to distinguish them from the commonly used national language. Thus, one of their key characteristics was defined – the saturation of texts with terminology [Superanskaya, 2003]. Considering this feature, modern researchers propose the following definition of sublanguages of professional communication – it is a special linguistic subsystem, emerged based on the commonly used language, drawing common characteristics from it at all levels of the language system, however, having specialized vocabulary and limited scope of use (ontology) and users in both official and unofficial professional communication [Khomutova, 2007].

This article focuses primarily on the English sublanguage of construction, its teaching, and also describes another defining feature, namely, the degree of creolization of construction-themed texts, which necessitates combining verbal and non-verbal means of expression in its teaching.

In modern linguistics, creolized texts are those in which various semiotic codes are combined,

meaning that heterogeneous means are closely intertwined – linguistic (language or speech) and paralinguistic (paraphemic or iconic) [Sorokin, Tarasov, 1990]. Paraphemic language means include drawings, photographs, tables, diagrams, sketches, etc., which in turn differ in their degree of attachment to the verbal component of the text, their role in organizing its content, and their functions in the text [Anisimova, 2003]. The dominance of paralinguistic means is particularly evident in the written communication of the architecture and construction sphere. Thus, in explanatory notes for projects, it is impossible to perceive linguistic explanations and drawings separately, as only in combination do they form a complete and most accurate description and understanding of the project as a whole, referring to each other.

Based on the above, it is clear that the degree of creolization of the construction sublanguage is quite high, as only the presence of non-verbal means (diagrams, drawings, sketches, etc.), their decoding, and interpretation can ensure a complete understanding of the transmitted textual information, which needs to be taken into account in the development of educational materials.

Digitization and optimization of processes in the field of architecture and construction, as well as the intensification of professional communication at the international level, inevitably lead to the need for retraining and qualification enhancement of existing specialists. The increasing use of BIM (Building Information Modeling) technologies in civil and industrial design also confirms the inevitability of the process of additional training of specialists, in particular, in the English language, since most BIM programs, such as Revit, ArchiCad, Allplan, etc., do not have interfaces in Russian.

This study proposes the development of a database on the Moodle LMS platform as part of an online course aimed at enhancing the qualifications of professionals in the field of BIM design, and also describes an example of its content. The database will contain not only verbal descriptions of the studied phenomena of BIM design but also their graphical representation, as they are inseparably linked; the absence of one of the parts significantly complicates the perception of the phenomenon. This is confirmed by research in the field of creolization of construction-themed texts, where the use of paralinguistic means in creating speech works plays a key role

in understanding verbal descriptions, as mentioned above [Gauzenblaz, 1978].

Thus, the online course for the qualification enhancement of BIM designers will include familiarization with the terminology of the English sublanguage in the field of BIM, combining their verbal and graphical representation.

Responding to the main positions of the Web 2.0 paradigm, the Moodle LMS information node – the database – will contain terms and their graphical representation from the field of BIM design required for successful assimilation of the study material [Gorozhanov, 2019]. As participants progress through the course, they will be able to update existing records and/or add new entries to the database as needed, creating an individual trajectory for learning the terminology of the English construction sublanguage. Paraphemic means accompanying textual records will optimize and expedite their correct understanding and usage. Thus, course participants will have a constantly updating interactive glossary of terms with their graphical representation, significantly facilitating the process of retraining and qualification enhancement.

As an example of database content, let's select a part of the English interface of the BIM modeling software Autodesk Revit "view control bar" (see Figure 1):

The course instructor, who leads and moderates the course, adds a new entry to the database on the topic covered, in our case, the concept of "view control bar" in English, writes its Russian equivalent "строкауправлениявидимостью," and uploads an illustration (see Fig. 1). The task for course participants is to fill in the database cells with descriptions in Russian and English, if necessary, enter additional relevant entries based on the specified parameters:

The view control bar is typically located at the bottom of the Revit window, and it may contain

different tools depending on the view that is currently active;

The *view control bar* contains various icons depending on the type of view being worked with.

The main feature of the course database will be that each new entry must be accompanied by a graphical illustration (diagram, drawing, blueprint, etc.), as such an approach will significantly increase the productivity of the course, and for participants who complete the training, there will be a full-fledged interactive information node, access to which will remain with them forever. As a research perspective, the software implementation of the proposed database and its testing in a professional environment can be mentioned.

CONCLUSION

In conclusion, the development and implementation of a specialized vocabulary database within institutional educational virtual environments offer promising avenues for enhancing English language proficiency among construction professionals. By addressing the unique linguistic challenges faced in the construction industry, such as specialized terminology and creolized texts, educators can better prepare students for effective communication and collaboration in their field. Through the integration of multimedia resources and interactive learning experiences, virtual environments provide dynamic platforms for contextualizing vocabulary and fostering hands-on learning. Furthermore, the creation of structured databases, such as the one proposed, facilitates organized data storage and retrieval, ensuring efficient access to relevant information for language learners. As the construction industry continues to evolve and globalize, initiatives aimed at improving language proficiency will play a crucial role in promoting efficiency, safety, and innovation within the field

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Писарик О. И. Доля английского профессионального подъязыка в текстах учебных материалов для студентов строительных специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Вып. 14(3). С. 929–930. DOI 10.30853/phil210082. EDN CIRARX.
2. Ogden Ch. K. Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar // Psyche miniatures: General series. Trubner, 1944. Vol. 29. 184 p.
3. Виноградов В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопросы языкознания. М., 1955. № 1. С. 60–87.
4. Porzig W. Das Wunder der Sprache. Bern, 1957.
5. Андреев Н. Д. Подъязыки как область взаимодействия социального и системного в семантических структурах // Семиотические проблемы языка науки, терминологии и информатики. М.: Изд-во Московского университета, 1971.
6. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

7. Хомутова, Т. В. Язык для специальных целей (LSP): вопросы теории. Вестник ЮУрГУ. 2007. № 15. С. 55–62.
8. Суперанская А. В. Общая терминология. Вопросы теории. М.: Наука, 2003. EDN: QQNIDX.
9. Зяблова О. А. Принципы исследования языка для специальных целей: на примере языка экономики: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005. EDN NNJVWV
10. Горожанов А. И. Institutional Educational Virtual Environment for Linguistic Purposes: Theory and Practice. Казань: Бук, 2019.
11. Горожанов А. И. Web 1.0 and Web 2.0 tools in foreign Language acquisition process // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2015. Vol. 1 (154). P. 130–134. EDN TGZUBX.
12. Андреев Н. Д. Статистико-комбинаторное моделирование языков. М.: Наука, 1965.
13. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Высшая школа, 1990.
14. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). Москва: Academia, 2003. EDN YWOTPL.
15. Гаузенбласс К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике: лингвистика текста. М., 1978. Вып. 8. С. 57–78.

REFERENCES

1. Pisarik, O.I, Gorozhanov, A. I. (2021). Dolya angliiskogo professional'nogo pod"yazyka v tekstakh uchebnykh materialov dlya studentov stroitel'nykh spetsial'nostei = Representation of the English-language professional terminology in educational texts for construction specialties students. *Philology. Theory & Practice*, 14(3), 929–930. (In Russ.)
2. Ogden, C. K. (1944). *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. Psyche miniatures: General series. Trubner, 29.
3. Vinogradov, V. V. (1955). Itogi obsuzhdeniya voprosov stilistiki = The results of the discussion of stylistic issues. *Voprosy yazykoznaniiya*, 1, 60–87. (In Russ.)
4. Porzig, W. (1957). *Das Wunder der Sprache*. Bern.
5. Andreev, N. D. (1971). Pod"yazykikak oblast' vzaimodeistviya sotsial'nogo i sistemnogo v semanticheskikh strukturakh = Sublanguages as an area of interaction between social and systemic in semantic structures. *Semioticheskie problemy yazyka nauki, terminologii i informatiki*. Moscow University Press. (In Russ.)
6. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
7. Khomutova, T. V. (2007). Yazyk dlya spetsial'nykh tselei (LSP): voprosy teorii = Language for specific purposes (LSP): linguistic aspect. *Vestnik of South Ural State University*, 15, 55–62. (In Russ.)
8. Superanskaya, A. V. (2003). *Obshchaya terminologiya = General terminology*. Moscow: Nauka Publishers. (In Russ.)
9. Zyablova, O. A. (2005). Printsipy issledovaniya yazyka dlya spetsial'nykh tselei: na primere yazyka ekonomiki = Principles of language research for special purposes: using the example of the language of economics: Senior Doctorate in Philology. Moscow. (In Russ.)
10. Gorozhanov, A. I. (2019). *Institutional Educational Virtual Environment for Linguistic Purposes: Theory and Practice*. Kazan: Buk.
11. Gorozhanov, A. I. (2015). Web 1.0 and Web 2.0 tools in foreign Language acquisition process. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 1(154), 130–134.
12. Andreev, N. D. (1965). *Statistiko-kombinatornoe modelirovanie yazykov = Statistical-combinatorial modeling of languages*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
13. Sorokin, Yu. A., Tarasov, E. F. (1990). *Kreolizovannye teksty i ikh kommunikativnaya funktsiya. Optimizatsiya rechevogo vozdeistviya = Creolized texts and their communicative function. Optimization of speech effects..* Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
14. Anisimova, E. E. (2003). *Lingvistikateksta i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (na material kreolizovannykh tekstov) = Text linguistics and intercultural communication (based on the material of creolized texts)*. Moscow: Academia.
15. Gauzenblaz, K. (1978). *O kharakteristike i klassifikatsii rechevykh proizvedenii = On the characterization and classification of speech works*. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Lingvistika teksta*, 8, 57–78. (In Russ.)

Педагогические науки

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Писарик Оксана Ивановна

младший научный сотрудник

лаборатории фундаментальных и прикладных проблем виртуального образования

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Pisarik Oxana Ivanovna

Junior Research Assistant

at the Laboratory for Fundamental and Applied Issues of Virtual Education

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.02.2024
06.03.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 811:371.671.1



К вопросу о разработке учебного пособия по иностранному языку контекстного типа для профильной школы (гуманитарно-филологический профиль)

А. Р. Потапова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
an-na1874@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности разработки учебного пособия по иностранному языку контекстного типа для профильной школы. За основу учебного пособия берется концепция социальной обучающей модели в рамках теории контекстного образования, возможность использования которой обосновывается на уровне школьного образования. Предлагаются исходные положения к учебному пособию по иностранному языку контекстного типа для гуманитарно-филологического профиля.

Ключевые слова: профильная школа, гуманитарно-филологический профиль, контекстное обучение, проектная технология

Для цитирования: Потапова А. Р. К вопросу о разработке учебного пособия по иностранному языку контекстного типа для профильной школы (гуманитарно-филологический профиль) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 60–66.

Original article

On the issue of Developing a Context-Based Textbook for a Vocationally-Oriented Type of School (Humanitarian and Philological Profile)

Antonina R. Potapova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
an-na1874@yandex.ru

Abstract. The article justifies the need to develop a context-based textbook for the senior stage of a vocationally-oriented type of school. The textbook is based on a socially-oriented model of learning within the framework of the theory of context-based education, the possibility of using which is justified at the school level. The basic requirements for a context-based textbook for the humanitarian and philological profile and an approximate model of its organization are proposed.

Keywords: vocationally-oriented type of school, humanitarian and philological profile, context-based learning, project technology

For citation: Potapova, A. R. (2024). On the issue of developing a context-based textbook for a vocationally-oriented type of school (humanitarian and philological profile). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 60–66. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Как известно, профильное обучение является важной составляющей российской системы общего образования. «Оно дает возможность обеспечить углубленное изучение отдельных предметов полного общего образования, создать условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» и призвано решать следующие задачи: «обеспечение дифференциации содержания обучения, новых условий социализации учащихся, преемственности между общим и профессиональным образованием; более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования»¹.

Профильное обучение способствует формированию предметных компетенций в избранных областях знаний, метапредметных компетенций и личностных качеств обучающихся. Одной из основных задач, указанных среди личностных и метапредметных результатов в ФГОС СОО, является «осознание ценности научной деятельности»².

Данная задача обеспечивается включением «творческого компонента в содержание предметных учебных программ и включением в курсы элективных дисциплин проектной и исследовательской деятельности» [Коряковцева, Макиевская, 2020, с. 55]. Это позволяет развивать у школьников умения исследовательской деятельности и готовит их к будущей творческо-исследовательской деятельности.

Институциональной формой реализации задач профильного обучения является профильная школа. Профильно ориентированное обучение осуществляется в таких образовательных учреждениях, как лицеи, предуниверситари и гимназии. На старшем этапе общеобразовательной школы предлагаются различные направления профилизации: универсальный, естественно-научный, социально-экономический, технологический и гуманитарный профили.

Согласно Федеральному учебному плану среднего общего образования³ в настоящее время выделяются варианты гуманитарного профиля, что

позволяет говорить о возможности выделения гуманитарно-филологического профиля, обеспечивающего в условиях углубленного изучения иностранного языка филологическую направленность. Об этом свидетельствует ряд современных исследований [Колесников, 2017; Струкова, 2022].

В данной статье вопросы профильно ориентированного обучения рассматриваются применительно к школе с углубленным изучением иностранного языка и гуманитарного (гуманитарно-филологического) профиля.

Внедрение профильного обучения в школах с углубленным изучением иностранного языка привело к необходимости разработки особого профиля, в котором иностранный язык был бы представлен в качестве профильного учебного предмета, включая и элективный курс, и закладывал основы филологического образования. В рамках данной работы объектом нашего внимания является иностранный язык, как профильный учебный предмет. Следует отметить, что И. Л. Бим была предложена концепция предметной области филология для школы [Бим, 2007]. Таким образом, был разработан *филологический профиль*, который развивал идею Л. В. Щербы о филологическом изучении иностранного языка в тесной координации с изучением родного.

Традиционно филология определяется, как «содружество гуманитарных дисциплин – языкознания, литературоведения, культуроведения и др., изучающих историю и изучающих духовную культуру человечества» через язык и анализ письменных текстов [Аверинцев, 1979, с. 372]. Связь филологии с другими дисциплинами определяет ее как *междисциплинарную* предметную область. В свою очередь, иностранный язык, как и любой другой язык, характеризуется *межпредметностью* и способен интегрировать в содержании речи сведения из разных областей знаний, например искусства, литературы, географии, истории и др.

В концепции филологического профиля и в выделении предметной области «Филология» заложена идея *междисциплинарности*. Филологический профиль направлен на углубленное изучение и взаимосвязь гуманитарных предметов широкой области «Филология» в образовательном процессе (в частности, иностранный язык – родной язык, иноязычный текст – русскоязычный текст, история – МХК, страноведение и т. д.). Таким образом, обеспечивается целостность образовательного процесса, расширяются знания в других предметных областях, закладываются основы филологического образования, что, в свою очередь, способствует преемственности в системе школа-вуз.

Обучение в рамках филологического профиля предполагает различные виды работы с текстом.

¹Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть 2. Старшая школа / под ред. Э. Д. Днепров, В. Д. Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт». М.: Министерство образования, 2002. С. 9

²Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 732 от 12.08.2022. С. 6

³<https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/30030013>

По А. А. Колесникову, на данном этапе большое значение приобретает *филологическая деятельность*, включающая в себя «интерпретацию текстов, лингвистический анализ, создание речевых продуктов различных жанров и пр.» [Колесников, 2017, с. 166].

Особую роль в образовательном процессе может играть *филологическое чтение* как проблемно поисковая, исследовательская деятельность, призванная помочь обучающимся развить умения глубинной интерпретации социокультурной информации [Перлова, 2009].

Таким образом, очевидно, что на этапе профильной школы в содержание исследовательской деятельности могут быть положены *умения филологического чтения*, обеспечивающего:

- «поиск и выделение культурологической информации;
- толкование социокультурных фактов;
- сопоставление норм и ценностей представителей изучаемой и родной культуры и пр.» [Перлова, 2009, с. 95].

Подчеркнем, что в рамках современного профильного образования междисциплинарная направленность филологического профиля создает возможность развивать исследовательскую деятельность, формировать исследовательские умения в рамках предметной области «Филология» и другие специальные учебные умения углубленного изучения иностранного языка и культуре.

Основной задачей гуманитарно-филологического профиля наряду с углубленным изучением ИЯ и достижением его профильного уровня по ФГОС СОО является развитие учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Использование уровневых учебников по иностранному языку в полной мере не предусматривает решения задач, связанных с учебно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельностью, что обуславливает необходимость учебного пособия либо в качестве компонента УМК, либо как дополнения к нему. Примером подобного дополнительного пособия является лингвострановедческий справочник по иностранному языку, разработанный в рамках филологического профиля в качестве дополнительного средства обучения [Струкова, 2022].

Учитывая междисциплинарный характер предметной области «Филология» в координации с родным языком, родной литературой и другими страноведческими и культуроведческими аспектами как родной, так и иноязычной культуры, содержание учебного пособия должна составить филологическая деятельность и, прежде всего, филологическая интерпретация текста, филологическое чтение.

Такое учебное пособие будет способствовать формированию межкультурной коммуникативной компетенции, обеспечивать междисциплинарную, творческую и исследовательскую направленность и отвечать основным требованиям к учебнику по иностранному языку.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТЕОРИИ УЧЕБНИКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Концептуальные положения теории учебника по иностранному языку были изложены, как известно, в работах И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, М. З. Биболетовой. К основополагающим принципам построения учебника по иностранному языку относят:

- 1) аутентичность, в ее широком понимании (как аутентичность учебных материалов, так и ситуаций речевого общения);
- 2) межкультурную направленность;
- 3) взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности;
- 4) моделирование учебного процесса по иностранному языку и др.

Опираясь на основополагающие принципы построения учебника по иностранному языку и задачи гуманитарно-филологического профиля, можно предложить *исходные положения построения учебного пособия для изучения иностранного языка как профильного предмета в профильной школе*:

- 1) *аутентичность материалов;*
- 2) *профильная, филологическая, направленность изучения иностранного языка*, что предполагает *межкультурную направленность*. Филологическая направленность реализуется, прежде всего, посредством филологической интерпретации текста и создает условия для междисциплинарности, которая, в свою очередь, обеспечивается за счет широкой области «Филология», включая иностранный язык и различные аспекты страноведческого и культуроведческого характера в сопоставлении с родным языком и литературой;
- 3) *исследовательская направленность*, которая подразумевает овладение умениями проектно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности.

На современном этапе в развитие отечественной теории учебника предлагаются различные концепции учебника. Так, в частности, в работе Е. Г. Таревой и Б. В. Тарева предлагается концепция учебника открытого типа. Использование такого учебника позволяет «обучающимся определять цели учебно-познавательной деятельности,

выбирать источники информации для конструирования собственного знания, выбирать и использовать адекватные целям учебной деятельности средства решения задач, представлять результаты собственной познавательной деятельности, сопоставлять полученные результаты с поставленными целями» [Тарева, Тарев, 2014, с. 370]. Данная идея считается продуктивной особенно в условиях открытой образовательной среды в целях организации самостоятельной учебной деятельности обучающегося и подготовки к автономному изучению иностранного языка.

Применительно к школьному образованию при разработке УМК по иностранному языку отмечается тенденция к усилению междисциплинарности. Так, в работе М. А. Ариян выдвигается концепция *междисциплинарного учебника*. Междисциплинарный учебник «интегрирует элементы различных предметных областей в процессе изучения иностранного языка и тем самым обеспечивает не только совершенствование иноязычных речевых навыков и умений, но также получение знаний и углубление понимания в области иных областей знания: истории, географии, культуры, искусства и др.» [Ариян, 2024, с. 11]. Междисциплинарный подход к организации учебного процесса в школе, который реализуется в рамках учебника (учебного пособия) по иностранному языку, создает необходимые условия для творческо-исследовательской деятельности. Таким образом, концепция междисциплинарного учебника отвечает задачам профильного обучения и может быть применена при разработке учебного пособия по иностранному языку для гуманитарно-филологического профиля.

На уровне высшего образования в рамках теории контекстного образования исследователями рассматривается возможность применения *концепции учебника контекстного типа*. Контекстное обучение, по А. А. Вербицкому, определяется, как «обучение, в котором с помощью всей системы форм, методов и средств ... моделируется общекультурное, духовное, интеллектуальное, предметно-практическое и социальное содержание жизни человека, что позволяет трансформировать учебно-познавательную деятельность в социально-практическую в процессе формирования и развития системы их ключевых компетенций» [Вербицкий, Ермакова, 2009, с. 20]. В рамках данной теории реализуется *концепция социальной обучающей модели*. Ее основная позиция заключается в моделировании в учебном процессе предметного и социального контекстов будущей деятельности. К методам и средствам обучения в рамках контекстного образования относятся технологии

контекстного типа, включающие в себя различные виды лекций, лабораторную работу, деловую игру, метод проектов и др., и призванные обеспечивать проблемность содержания и мотивацию участников обучения.

По мнению А. А. Вербицкого, целесообразным является использование данной теории и в практике школьного образования, что может обеспечить «формирование метапредметных компетенций в русле междисциплинарной интеграции», а также реализацию принципа преемственности между школой и вузом [Вербицкий, 2009, с. 21].

«Учебник контекстного типа определяется, как педагогическая система, созданная в соответствии с принципами контекстного обучения и являющаяся подсистемой целостной системы обучения данному предмету, призванная моделировать будущую профессиональную студента в ее предметном и социальном аспектах с помощью текста, контекста, подтекста» [Шевченко, 2006, с. 191]. На основе теории контекстного образования применительно к вузовскому образованию О. А. Шевченко были выделены «психолого-педагогические характеристики учебника контекстного типа по ИЯ»: «творческое содержание учебного материала, проблемный характер познавательной деятельности, управление учебно-познавательной деятельностью в сотрудничестве и общении преподавателя и обучающихся при ведущей роли педагога» и др. [там же, с. 154].

Таким образом, представляется возможным разработка учебного пособия контекстного типа применительно к обучению иностранному языку и культуре в рамках гуманитарно-филологического профиля. За основу пособия можно взять социальную обучающую модель. Предметный контекст составит *предметная область «Филология», включая лингвокультурное образование, а социальный контекст – учебно-исследовательская и проектная деятельность, как компонент будущей творческо-исследовательской деятельности, обусловленная преемственностью школьного и вузовского образования.*

Применительно к профильной школе разработка учебного пособия контекстного типа по иностранному языку предполагает взаимосвязь выделенных общих параметров учебника по иностранному языку и принципов контекстного обучения, что позволяет предложить *исходные положения разработки учебного пособия контекстного типа* по иностранному языку для условий профильно-ориентированного обучения.

Так, в рамках гуманитарно-филологического профиля положения, по А. А. Вербицкому и О. А. Шевченко, можно интерпретировать следующим образом и выделить:

- 1) «творческое содержание учебного материала», которое является основой для филологической деятельности;
- 2) «проблемный характер познавательной деятельности» (обеспечивается за счет направленности на исследование и собственный проект);
- 3) управление учебно-познавательной деятельностью в сотрудничестве (данное положение заложено в характере контекстных технологий, что применимо в условиях учебно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности обучающегося);
- 4) реализацию *социальной обучающей модели* (моделирование филологической интерпретации).

Данные положения обеспечивают личностную вовлеченность и мотивацию обучающихся. Таким образом, оптимальные условия для реализации задач профильно-ориентированного обучения ИЯ (в рамках гуманитарно-филологического профиля) обеспечиваются в учебнике (учебном пособии) контекстного типа.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОСНОВА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КОНТЕКСТНОГО ТИПА ДЛЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ГУМАНИТАРНО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Как уже отмечалось, на этапе профильно-ориентированного образования пособие по иностранному языку контекстного типа должно обеспечивать междисциплинарный, исследовательский и творческий характер учебной деятельности. Принимая во внимание исходные характеристики учебника контекстного типа, в основу учебного пособия по иностранному языку в рамках филологического профиля может быть положен *метод проектов*. Подчеркнем, что данная технология отвечает задачам профильного обучения и в большей степени реализует творческий и исследовательский потенциал.

Е. С. Полат в своих трудах определяет метод проектов, как «технология, в основе которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления» [Полат и др., 2002, с. 66].

Метод проектов нашел широкое распространение в профильном обучении. Так, в частности, выделен особый учебный предмет «Индивидуальный проект», который реализуется в рамках

элективных курсов и способствует освоению междисциплинарных учебных программ.

Использование метода проектов может быть целесообразно и в качестве основы учебного пособия контекстного типа по иностранному языку для гуманитарно-филологического профиля. Данная технология способствует моделированию проблемных ситуаций творческо-исследовательской и филологической деятельности и обеспечивает взаимосвязь обучения всем видам речевой деятельности. Используя поэтапность выполнения проекта и его содержание, можно структурировать и учебное пособие.

Выделяются следующие типы проектов: «конструктивно-практические, игровые – ролевые, информационные и исследовательские, социологические, издательские, сценарные, творческие» [Коряковцева, 2003, с. 281]. Следует отметить, что, по сути, каждый проект, являясь исследовательским, способствует развитию и формированию творческих и исследовательских умений, что в свою очередь отвечает задачам профильного обучения.

Рассмотрим возможные примеры проектных заданий применительно к изучению немецкого языка в гуманитарно-филологическом профиле. Как упоминалось, исследовательская и творческая составляющая проектной технологии позволяет использовать все виды проектов в образовательном процессе. В качестве примера рассмотрим *исследовательские, социологические и сценарные* проекты. *Филологическая составляющая* данных проектов будет проявляться только в выборе тематической направленности:

Исследовательские проекты, предполагающие развитие умений работы с информацией (например, собирать и анализировать сведения, выдвигать гипотезы, устанавливать закономерности, формулировать выводы): «Изучение одного из регионов Германии»; «Особенности немецкого языка в северной и южной Германии»; «Культурно-лингвистическое явление Denglish»; «Современные тенденции в русском и немецком языке»; «Культурные различия в странах DACH». Формирование данных умений будет характерно и для других типов проектов, принимая во внимание их исследовательский характер.

Социологические проекты. В отличие от исследовательского данный тип проекта подразумевает использование методов социологического исследования (интервью, анкетирование, опрос и пр.) и развивает умения, как, в частности, составить анкету, провести опрос мнений. Примером могут быть проекты: «Почему немецкий язык теряет популярность в настоящее время?»; «Влияние американской и британской культуры на культуру Германии»;

Педагогические науки

«Как знание иностранных языков влияет на карьеру?»; «Роль социальных сетей при изучении немецкого языка»; «Отношение немцев к России».

Сценарные проекты: ток-шоу на тему «Стереотипы о немцах и Германии»; вечер немецких и русских баллад; подкаст о новых музыкальных тенденциях в Германии; рекламный видеоролик о достопримечательностях Берлина; короткометражный фильм о жизни по обмену школьников в Германии и России. Данный вид проектов способствует формированию и развитию умений создания и разработки сценариев, сюжетов и пр.

За счет ориентации приведенных выше видов проектов на решение исследовательских, проблемно-поисковых, творческих задач обеспечивается взаимосвязь развития умений письменного и устного общения.

Так, проектная технология, а именно поэтапность выполнения проектов, может быть взята за основу учебного пособия по иностранному языку

контекстного типа на этапе профильной школы, что позволит реализовать задачи профильного обучения в рамках филологического профиля.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в рамках профильной школы очевидна необходимость дополнения учебно-методического комплекса по иностранному языку таким пособием, которое позволяло бы на основе моделирования предметного и социального содержания будущей деятельности обучающегося, в частности творческо-исследовательской, формировать и развивать творческие способности, способности к непрерывному образованию и самообразованию в выбранной области «Филология». Примерная модель такого учебного пособия предполагает использование проектной технологии в рамках теории контекстного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коряковцева Н. Ф., Макиевская Н. М. Предвуниверситетский Московского государственного лингвистического университета как школа профильного типа в системе университетской подготовки кадров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 1 (834). С. 48–58.
2. Колесников А. А. Концептуальные и технологические основы профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2017.
3. Струкова А. А. Методика разработки учебного лингвострановедческого справочника (профильное обучение в средней общеобразовательной школе, итальянский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2022.
4. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. М: Просвещение, 2007.
5. Аверинцев С. С. Филология. Русский язык. Энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1979.
6. Перлова О. В. Методика обучения филологическому чтению как компоненту профессиональной подготовки: английский язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук. М.: 2009.
7. Тарева Е. Г., Тарев Б. В. Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. Вып.3 (17). С. 364–373.
8. Ариян М. А. Междисциплинарность как основа построения современного школьного учебника иностранного языка в системе развивающего обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 9–15.
9. Вербицкий А. А., Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. Вып 4. С. 18–22.
10. Шевченко О. А. Педагогические характеристики учебника контекстного типа: на материале иностранного языка в техническом вузе. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
11. Полат Е. С. [и др.]. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. М.: Академия, 2002.
12. Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности: Общеобразовательная школа: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.

REFERENCES

1. Koryakovceva, N. F., Makievskaya, N. M. (2020). University college of Moscow state linguistic university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, 1, 834, 48–58. (In Russ.)
2. Kolesnikov, A. A. (2017). Konceptual'nye i tekhnologicheskie osnovy proforientacionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme nepreravnogo filologicheskogo obrazovaniya = Conceptual and technological foundations

- of career-oriented teaching of a foreign language in the system of continuous philological education: Senior Doctorate in Pedagogy. (In Russ.)
3. Strukova, A. A. (2022). Metodika razrabotki uchebnogo lingvostranovedcheskogo spravochnika (profil'noe obuchenie v srednej obshcheobrazovatel'noj shkole, ital'yanskij yazyk) = Methodology for the development of an educational linguistic and cultural reference book (vocationally-oriented type of school, the Italian language): PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
 4. Bim, I. L. (2007). Profil'noe obuchenie inostrannym yazykam na starshej stupeni obshcheobrazovatel'noj shkoly. Problemy i perspektivy. = Specialized teaching of foreign languages at the senior level of secondary school. Problems and prospects. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
 5. Averintsev, S. S. (1979). Filologiya. Russkij yazyk. Enciklopediya = Russian language. Encyclopedia. Moscow: Sovetskaya enciklopediya. (In Russ.)
 6. Perlova, O. V. (2009). Metodika obucheniya filologicheskomu chteniyu kak komponentu professional'noj podgotovki: anglijskij yazyk, yazykovej vuz = Methods of teaching philological reading as a component of professional training: English, language university: PhD in Pedagogy. Moscow
 7. Tareva, E. G., Tarev, B. V. (2014). Innovate potential of educational traditions: an open-type textbook for foreign language learning. Questions of teaching methodology at a university, 3, 17, 364–373. (In Russ.)
 8. Ariyan, M. A. (2024). Interdisciplinarity as the basis for constructing a modern school textbook of a foreign language in the system of developmental education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1, 850, 9–15. (In Russ.)
 9. Verbitsky, A. A., Ermakova, O. B. (2009). Shkola kontekstnogo obucheniya kak model' realizacii kompetentnostnogo podhoda v obshchem obrazovanii = School of contextual learning as a model for the implementation of a competence-based approach in general education. Innovacionnye proekty I programmy v obrazovanii, 4, 18–22. (In Russ.)
 10. Shevchenko, O. A. (2006). Pedagogicheskie karakteristiki uchebnika kontekstnogo tipa: na material inostrannogo yazyka v tekhnicheskome vuzе = Pedagogical characteristics of a contextual textbook: based on the material of a foreign language in a technical university. PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
 11. Polat E. S. et al. (2002). Novye pedagogicheskie I informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya = New pedagogical and information technologies in the education system. E. S. Polat, M. Yu. Buharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov. Moscow: Academia. (In Russ.)
 12. Koryakovtseva, N. F. (2003). Teoreticheskie osnovy organizacii izucheniya inostrannogo yazyka uchashchimsya na baze razvitiya produktivnoj uchebnoj deyatel'nosti: Obshcheobrazovatel'naya shkola = Theoretical foundations of the organization of foreign language learning for students based on the development of productive educational activities: General education school: Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Потапова Антонина Руслановна

аспирант кафедры лингводидактики Института иностранных языков имени Мориса Тореза Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Potapova Antonina Ruslanovna

Postgraduate student at the Foreign Language Teaching Department
The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	16.02.2024	The article was submitted
одобрена после рецензирования	05.03.2024	approved after reviewing
принята к публикации	17.05.2024	accepted for publication



Внедрение материалов для повышения уровня языковой подготовки студентов 1-го курса бакалавриата технического вуза

Н. Л. Саввина¹, Е. А. Фирсова²

^{1,2}НИУ «Московский физико-технический институт», Долгопрудный, Россия

¹savvina.nl@mipt.ru, ²firsova.ea@mipt.ru

Аннотация. Динамика образовательной среды требует постоянного обновления учебных материалов. Цель данного исследования – описать и проанализировать внедрение учебных материалов новой программы по английскому языку для студентов бакалавриата технического вуза, уровень B1+ / B2. Основные задачи: выявить ожидания студентов до внедрения материалов, в ходе освоения программы опросить преподавателей и студентов, после внедрения – проанализировать итоги и внести корректировки в программу. Основным методом является опрос студентов.

Ключевые слова: интеграция, пилотирование, бакалавриат, ожидания, восприятие, мотивация, опрос

Для цитирования: Саввина Н. Л., Фирсова Е. А. Внедрение материалов для повышения уровня языковой подготовки студентов 1го курса бакалавриата технического вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3(852). С. 67–73.

Original article

Updating Teaching Materials to Enhance the Language Acquisition for 1st Year Students of Technical Universities

Natalia L. Savvina¹, Ekaterina A. Firsova²

^{1,2}Moscow Institute of Physics and Technology, Dolgoprudny, Russia

¹savvina.nl@mipt.ru, ²firsova.ea@mipt.ru

Abstract. The dynamics of the educational environment constantly requires revising and updating teaching materials. The aim of this research is to describe and analyze integration steps of the novel teaching materials for the English programme for the bachelor students of technical university, the level B1+ / B2. The main goals are the following: students' expectations are to be analysed, teachers and students are to take part in the questionnaire, upon teaching – adapt and modify the studying materials. The basic method is opinion poll.

Keywords: integration, testing materials, Bachelor degree, expectations, comprehension, motivation, opinion poll

For citation: Savvina, N. L., Firsova, E. A. (2024). Updating teaching materials to enhance the language acquisition for 1st year students of technical universities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 67–73. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В данной статье рассматриваются этапы внедрения в учебный процесс первого модуля новой программы по иностранному языку в (НИУ) МФТИ. Постоянные изменения в образовательной среде, реагирующей на новые тенденции в разных аспектах жизни нашего общества, создают потребность в обновлении программ по иностранному языку в высших учебных заведениях нашей страны. О предстоящих изменениях и их направлении сейчас говорят и другие авторы [Бажутина, Цепилова, 2022, с. 20–25]. Рассматриваемое в статье изменение программы по иностранному языку во внеязыковом вузе было вызвано как внешними, так и внутренними факторами.

Среди внешних факторов необходимо выделить новые задачи, которые ставятся перед (НИУ) МФТИ как перед участником программы «Приоритет 2030»¹, а также изменение актуальных на настоящий момент тем в сфере технологий, развития науки и нашей повседневной жизни. На нее не может не влиять прогресс в вышеупомянутых областях.

К внутренним факторам необходимо отнести как потребности студентов обсуждать происходящие в их профессиональной сфере изменения, так и необходимость модернизировать применяемые в преподавании подходы, формирующие у студентов компетенции, необходимые для овладения деловой коммуникацией и влияющие на их мотивацию [Грамма, 2023].

С учетом объема часов (765 часов и 17 зачетных единиц), которые отводятся в (НИУ) МФТИ для освоения дисциплины иностранного языка, а также возможности изучать иностранный язык на протяжении четырех лет, в программе по данной дисциплине представлено четыре модуля, которые охватывают все языковые потребности студентов бакалавриата и изучаются студентами с первого по четвертый курс². Первый модуль рассчитан на студентов первого курса и фокусируется на изучении английского для общих целей, что позволяет сделать переход от школьной программы к освоению иностранного языка в университете более плавным. Он также позволяет студентам повысить свой уровень английского языка: в результате прохождения всей программы студенты должны достигнуть уровня C1 (высокий) в соответствии с уровнями CEFR (ЕЯП) [Council of Europe ... 2020].

На данный момент был апробирован начальный раздел «Personal Best» первого модуля программы

«Английский для общих целей». Цель данной статьи – описать и проанализировать этапы внедрения подготовленного материала. Перед началом этого процесса были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить и проанализировать ожидания студентов;
- 2) сопоставлять ожидания студентов в процессе освоения материала программы и их реакцию на материал, анализируя изменение уровня мотивации и вовлеченности в учебный процесс;
- 3) получить обратную связь от преподавателей секции относительно уровня сложности и актуальности нового материала;
- 4) проанализировать результаты и внести необходимые корректировки в материал программы после прохождения первого раздела.

В качестве метода, применяемого для сбора информации и получения обратной связи, был выбран опрос, который проводился среди студентов до и после освоения материала урока. Среди преподавателей и методистов секции, ведущих занятия на правах преподавателей, опрос проводился до, во время, и после прохождения материала. Далее приводятся результаты опроса среди студентов.

ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ

В рамках программы, студенты первого курса бакалавриата проходят входное письменное онлайн тестирование [Базанова и др., 2023, с. 147–166], продолжительностью 90 минут, а также устное собеседование, продолжительностью 5–7 минут, на основе которых происходит распределение студентов на три уровня: General English: Level 1 (A1-A2)¹, Level 2 (A2+ /B1)¹, Level 3 (B1+/B2)³. Студенты, получившие высокие баллы по результатам тестирования и собеседования и имеющие уровень C1, приступают к изучению китайского языка для специальных целей. После обработки результатов тестирования на курс «Английский язык для общих целей» уровень Level 3 (L3) было зачислено 311 студентов.

В опросе приняли участие девять групп: из 90 студентов на занятии в силу различных причин отсутствовало четыре человека, четыре воздержались от участия в опросе, 82 студента в ходе совместных дискуссий предоставили следующую информацию, результаты опроса приведены на диаграмме (рис. 1) ниже.

Ряд студентов обозначил необходимость изучения английского как способ всестороннего

¹ URL: <https://priority2030.ru/>

² Описание программы по дисциплине «Английский язык». URL: <https://new.mipt.ru/institute-departments/departament-inostrannykh-yazykov/bachelor/english/moduls>.

³Приведенные в скобках уровни даны в соответствии с CEFR (ЕЯП) [Council of Europe ... 2020].

Основные потребности студентов, упоминающиеся в их ответах



Рис. 1. Основные потребности студентов

развития и переключения внимания учащихся с основных технических и естественно-научных дисциплин на гуманитарные.

Особо интересными были некоторые аргументы, которыми студенты сопровождали свой запрос на усиленное изучение того или иного аспекта языковой системы. Например, трое студентов связывали свою потребность в расширении словарного запаса с нехваткой языковых средств для выражения своих мыслей во время говорения. Один из студентов особо подчеркнул необходимость пополнить свой словарный запас лексикой (в том числе и идиомами) более высокого уровня для улучшения качества своей речи.

Говоря о грамматических навыках, треть студентов сформулировали свою потребность вспомнить грамматические правила, которые позволяют выбрать нужную в контексте форму. Они не считают верной тактику, при которой нужно всегда полагаться на свою интуицию в выборе языковых средств. Другие студенты обозначили необходимость изучения оттенков грамматических конструкций, которые могут пригодиться в общении.

Необходимо также упомянуть ожидания студентов от обозначенного к изучению модуля на первом курсе. Студенты изначально не знали, какие подтемы в рамках первого раздела «Personal Best» им будут предложены, но среди интересующих их и потенциально возможных они назвали следующие:

- Universities
- Sport
- Psychology
- Science
- How our career or study influences us?
- Travelling
- Films / Books / Songs

Очевидно, что раздел «Personal Best» студенты поняли как обсуждение возможных достижений отдельного человека в разных сферах нашей жизни, а также личных интересов данного человека.

Таким образом, от дисциплины английский язык студенты ожидают предоставления возможности практиковать и улучшать имеющиеся у них умения, связанные с устной речью. Лексика и грамматика воспринимаются ими как важные инструменты для достижения цели свободно выражать свои мысли на иностранном языке. Данный вывод, хотя он и кажется очевидным без проведения опроса, важен с точки зрения определения уровня мотивации студентов, которые переходят на новый формат изучения языка. Многие студенты приступают к изучению предмета с высоким уровнем мотивации, ставят перед собой конкретные цели, они готовы посещать занятия и осваивать программу по иностранному языку, так как испытывают внутреннюю потребность в общении на этом языке и понимают практическую важность дисциплины для формирования своей вторичной языковой личности.

Теперь необходимо рассмотреть структуру модуля, как она была запланирована перед началом внедрения материала в программу.

II СТРУКТУРА МОДУЛЯ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ОБЩИХ ЦЕЛЕЙ» И ПЕРВОГО РАЗДЕЛА ЭТОГО МОДУЛЯ

Программа осеннего семестра для уровня Level 3 (L3) состоит из трех разделов: Unit 1 «Personal Best», Unit 2 «World around us», Unit 3 «Social Issues». Каждый раздел включает в себя восемь занятий, на которых обсуждались определенные подтемы раздела. Рассмотрим первый раздел «Personal Best». На первых двух занятиях,

основными темами которых являлись «How to be attractive» и «Family and Parenting Styles», обсуждались разные техники чтения и вводилась новая лексика на основе текстов. В рамках этих занятий студенты также повторяли различные грамматические явления, такие как Present Simple vs Present Continuous. На третьем занятии кроме выполнения лексико-грамматических заданий проводилось контрольное аудирование, тип задания, которое студенты выполняли на оценку, отличается в разных разделах. Например, в данном разделе в качестве контрольного мероприятия было разработано следующее задание: выбрать один правильный ответ из предложенных трех (multiple choice). На четвертом занятии происходило обсуждение тем в небольших командах, из предложенных тем на уроке были: «Childhood Memories», «Parenting Style», «Role Models», а в качестве домашнего задания студенты должны были подготовить небольшое выступление (монолог) на выбранную ими тему из предложенного списка, который был расширен и включал в себя пять основных тем:

- My understanding of attractiveness
- The best parenting approach
- My role model
- My childhood memories
- My achievements

Кроме того, студентам было необходимо подготовить визуальный ряд, состоящий из 10 слайдов, и выложить его на онлайн платформу PechaKucha¹; особенность данной программы заключается в том, что каждый слайд демонстрируется в течение 25–30 секунд, поэтому перед студентами стояла задача не только подготовить свое выступление, но и синхронизировать свою речь с визуальным рядом. Все критерии оценивания выступления были разъяснены студентам непосредственно перед выполнением задания, т. е. в конце четвертого занятия. Максимальная оценка за говорение – 10 баллов, средняя оценка выводилась исходя из основных критериев, таких как: грамматика и лексика, управление дискурсом, произношение и интерактивная коммуникация. Пятое занятие – урок по говорению, во время которого студенты выступали с подготовленным монологом. После выступлений студентов было проведено обсуждение типовых грамматико-лексических ошибок, а также полученных оценок за монологи. Студенты отмечали, что поскольку онлайн платформа была для них новой, то было интересно разобраться, как она работает. Также студенты отмечали, что подобный тип задания вызвал воодушевление, поскольку им были предложены несколько тем на выбор.

¹ URL: www.pechakucha.com (дата обращения: 24.01.2024).

Проанализировав выбор тем студентами, хочется отметить, что наиболее распространенные темы для ответа были: «My achievements», «My childhood memories» и «The best parenting approach». Во время выступлений студенты делились своими семейными фотографиями, если выступление было посвящено теме воспоминаний о детстве, рассказывали о своем нелегком пути поступления в (НИУ) МФТИ (Физтех), а также о своих спортивных победах, победах на разных физико-математических олимпиадах.

Шестое занятие – подготовка к написанию письменной работы, во время которого студенты выполняли разные задания, связанные с анализом употребления стилистических приемов для создания образности на письме, а также с выбором подходящих лексических единиц. В разделе 1 письменная работа была выполнена в формате блога. Студентам давали на выбор две темы: «My student life in MIPT» или «One day of an MIPT student».

Занятие по письму (седьмое занятие) проходило по следующей схеме: студенты в течение 45 минут писали первую начальную версию своего блога, они могли это сделать письменно на отдельных листочках или выполнять на своих ноутбуках в системе lms, время по сдаче письменного задания было ограничено, т. е. сроки сдачи работы по времени соответствовали длительности занятия. Поскольку тема была узкой, было принято решение разрешить студентам пользоваться онлайн-словарями, например онлайн-словарь Оксфордского университета, что значительно облегчило бы для студентов задачу для написания блога.

Критерии для оценки описаны ниже в таблице 1.

При обсуждении оценивания данного задания также было принято решение, что студент мог получить дополнительный балл за проявление креативности, что положительным образом сказалось бы на мотивации студентов.

На заключительном восьмом занятии проводилось контрольное мероприятие, состоящее из трех грамматических заданий и двух лексических заданий, время, отведенное на их выполнение, составляет 60 минут.

III ОПРОС И ВОСПРИЯТИЕ МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ

В ходе прохождения материала первого раздела «Personal Best» посещаемость оставалась высокой. Многие студенты проявляли активность в парной работе во время отработки грамматического материала (по наблюдениям трех старших методистов секции), а также было отмечено, что треть

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННОГО ЗАДАНИЯ (БЛОГА)

Выбор языковых средств	Грамматика (3)	В работе используется перечень как простых, так и сложных грамматических конструкций; учащийся свободно и эффективно использует языковые средства, выбор которых диктуется контекстом, избегая повторений в выборе средств.
	Лексика (3)	В работе используется перечень лексических средств, в том числе правильно использованы узкоконтекстуальные лексические единицы (термины, идиомы). Небольшое количество лексических ошибок не препятствует восприятию содержания текста.
	Стилистические приемы (2,5)	В работе используются стилистические приемы, которые наряду с лексическими средствами добавляют образность и экспрессивность на письме.
	Содержание (1,5)	Идеи в тексте работы излагаются связно; учащийся раскрыл выбранную из предложенных в задании тему.

студентов пытались употреблять лексику более высокого уровня при ответе устной части: 16 из 90 ответов можно *особо* отметить по критерию выбора лексики, при написании блога; 20 из 90 работ можно *особо* отметить за выбор лексики в работе. Показателем того, что материал хорошо воспринимается студентами, можно также считать и следующий факт: большинство студентов активно участвовали в обсуждении материала на занятиях, многие креативно подошли к написанию блогов. Показательно также то, что 18 из 90 студентов получили высшую оценку, многие получили отличную оценку, в обоих случаях результат обусловлен в том числе дополнительным баллом за креативность, который получили 18 из 90 студентов.

Опрос, проводимый после освоения материала первого раздела, принял форму «Exit ticket 3-2-1», приведенную ниже в таблице 2. Во время занятия, следующего после проведения контрольно-измерительных мероприятий, студентам было предложено записать три лексические единицы или грамматических правила или факта, которые они выучили за пройденный раздел; две позиции (лексические единицы, или грамматические правила, или факты, или задания, выполненные на занятиях), которые вызвали особый интерес и одно задание, которое показалось наиболее сложным (требующим много усилий для его выполнения). В опросе приняли участие 80 студентов из 90, трое воздержались, семь не смогли принять участие по техническим причинам.

Результаты опроса, приведенные на диаграммах ниже (см. рис. 2–4), показали, что предложенные новые задания положительно воспринимаются студентами. На первой диаграмме (рис. 2), соответственно, проиллюстрированы ответы студентов на первый пункт, указанный в опросе (exit ticket).

Таблица 2

ОПРОС ПО ИТОГАМ ПРОХОЖДЕНИЯ МАТЕРИАЛА

Exit ticket
Name
3 things that you learnt (vocabulary items / grammar rules / facts)
2 things that you particularly liked / found interesting
1 thing that seemed challenging

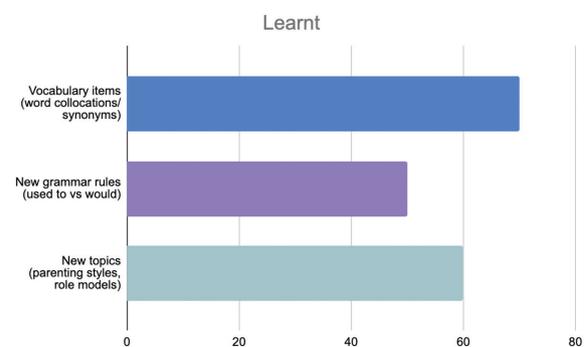


Рис. 2. Три (3) выученные позиции

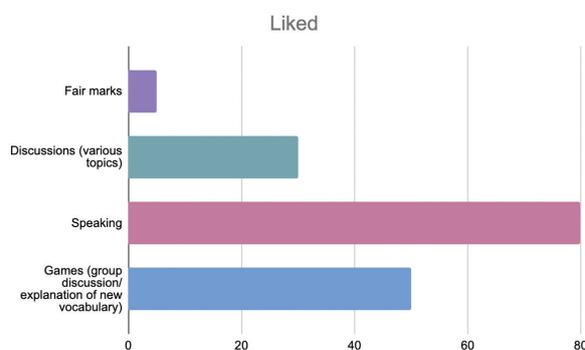


Рис. 3. Две (2) позиции, вызвавшие особый интерес

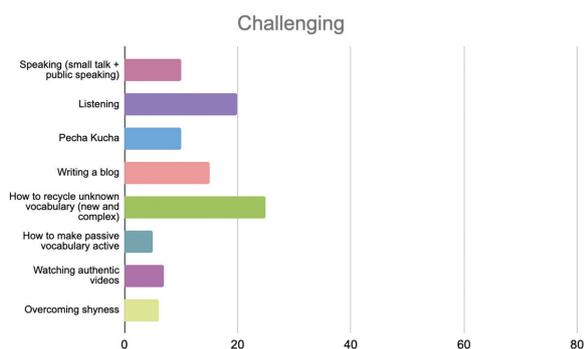


Рис.4. Одно (1) задание, вызвавшее сложности

На основе представленных выше диаграмм следует сделать следующие выводы:

- 28 из 80 студентов отметили предоставленный на проработку лексический материал: 24 из них считают, что за его счет смогли обогатить свой словарный запас, а предложенные лексические единицы студенты находят полезными; два студента особо отметили задания и игру в виселицу, используемые для введения и отработки слов; несколько студентов подчеркнули значимость заданий на словообразование, и двое студентов обозначили важность перефразирования предложений или предложения, а также подбора синонимов к определенному слову для закрепления отрабатываемой лексики; пять студентов сочли сложным, но интересным заданием выучить фразы из списка активной лексики, который заранее был загружен в систему lms; у одного студента вызвали трудности фразовые глаголы; лишь несколько студентов охарактеризовали объем предложенной лексики как большой, но необходимый для повышения их языкового уровня;

- 30 из 80 студентов говорили о хорошо подобранной фактической информации (предлагаемые темы вызывают у студентов интерес), из них 25 утверждают, что узнали для себя что-то новое, а 12 особо отмечают предложенную фактическую информацию, находя ее познавательной; 10 студентов положительно воспринимают предлагаемые в качестве домашнего задания для отработки навыков аудирования видео и семь положительно характеризуют выбор статей для отработки навыков чтения;

- 45 из 80 студентов положительно отзываются о подборке грамматического материала, из них 14 считают, что смогли выучить новые конструкции, использующиеся для описания привычек (особенно разницу в употреблении *would* и *used to*), семь написали о закреплении

грамматических времен и освоении их новых значений; пять студентов испытывают трудности при освоении грамматического материала, что связано с пограничным уровнем знания английского языка для данной программы;

- 60 студентов особо отмечают устное обсуждение изучаемых тем в парах или мини группах (три или четыре человека) на занятии;

- 20 студентов утверждают, что тест, который был предложен в конце изучения материалов по первому разделу, был для них главной трудностью, из них восемь утверждают, что самым сложным было задание прочитать текст и решить, являются ли предложенные утверждения верными / неверными или информация в тексте отсутствует;

- 17 студентов обращают внимание на письменную работу (написание блога), из них 10 считают, что научились писать блог, у четверых студентов это задание вызвало особый интерес, трое сочли его сложным.

Среди прочего студенты также отмечали, что им понравилось делать проект в PechaKucha¹ (10 студентов), пять студентов отметили, что научились пользоваться этим ресурсом, пять отмечали сложность синхронизации своего устного монолога с видео.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исходя из полученной по результатам опроса информации, можно запланировать следующие изменения в формате работы с материалом:

- размещение некоторых лексико-грамматических упражнений в электронном формате на lms, что позволит студентам сразу получать результат и оценивать свой уровень подготовки к занятиям;
- переход на разноуровневую модель заданий для аудиторной работы, включающую около пяти заданий, из которых три задания рассчитаны на среднестатистического студента в группе, одно задание с повышенным уровнем сложности для сильных студентов и одно задание для интенсивной отработки базовых конструкций, вызывающих затруднения у слабых студентов;
- создание банка дополнительных онлайн заданий для закрепления изучаемых лексических единиц и грамматических конструкций.

¹URL: www.pechakucha.com (дата обращения: 24.01.2024).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бажутина М. М., Цепилова А. В. Принципы концепции примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2 (843). С. 20–25. DOI: 10.52070/2500-3488_2022_2_843_20.
2. Грамма Д. В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей // Современное педагогическое образование. 2023. № 8. С. 39–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniye-motivatsii-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-studentov-neyazykovykh-spetsialnostey> (дата обращения: 31.10.2023).
3. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 31.10.2023).
4. Базанова Е.М., Горизонтова А.В., Грибова Н.Н., Чикаке Т.М., Самосюк А.В. Разработка и перспективы развития национальной интеллектуальной системы тестирования общеязыковых компетенций (ИСТОК) на базе нейросетевых решений // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8–9. С. 147–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-147-166.

REFERENCES

1. Bazhutina, M. M., Tsepilova, A. V. (2022). Principles of the concept of generalized syllabi for the discipline “Foreign Language” for non-linguistics majors. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 20–25. (In Russ.)
2. Gramma, D. V. (2023) Formation of motivation to study foreign languages among students of non-linguistic specialties. Modern pedagogical education, 8, 39–44. (In Russ.)
3. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing. Strasbourg, 2020. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (date accessed: 31.10.2023).
4. Bazanova, E. M., Gorizontova, A. V., Gribova, N. N., Chikake, T. M., Samosyuk, A. V. (2023). Development and Prospects of National Intelligent System for Testing General Language Competencies Deployed Through Neural Network Solutions. Vysshee obrazovanie v Rossii, 32(8-9), 147–166. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Саввина Наталья Леонидовна

старший методист департамента иностранных языков
НИУ «Московского физико-технического института»

Фирсова Екатерина Алексеевна

старший методист департамента иностранных языков
НИУ «Московского физико-технического института»

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Savvina Natalia Leonidovna

Senior Methodologist in Department of Foreign Languages
of Moscow Institute of Physics and Technology

Firsova Ekaterina Alekseevna

Senior Methodologist in Department of Foreign Languages of Moscow Institute of Physics and Technology

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

19.02.2024
06.03.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 378



Методические особенности преподавания письменной речи в многонациональной языковой среде

Е. И. Славин

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
zhenya.slavin@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены методические особенности преподавания письменной речи в многонациональной языковой среде. Обоснована актуальность проблемы обучения иностранному языку представителей национальных групп. Определены принципы обучения определенному виду речевой деятельности. Выделены два основных подхода к обучению письменной речи. Определены методические особенности предъявления письменного задания. Представлены критерии оценки результативности написания письменного сообщения.

Ключевые слова: многонациональная языковая среда, иноязычная коммуникативная компетенция, письменная речь, мультилингвальный подход, интерязык

Для цитирования: Славин Е. И. Методические особенности преподавания письменной речи в многонациональной языковой среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3. С. 74–78.

Original article

Methodical Features of Teaching Written Speech in a Multinational Language Environment

Eugene I. Slavin

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
zhenya.slavin@yandex.ru*

Abstract. The article discusses the methodological features of teaching writing in a multinational language environment. The relevance of the problem of teaching a foreign language to representatives of national groups is substantiated. The principles of teaching a certain type of speech activity are determined. Two main approaches to teaching writing have been identified. The methodological features of presenting a written assignment are determined. Criteria for assessing the effectiveness of writing a written message are presented.

Keywords: multinational language environment, foreign language communicative competence, written speech, multilingual approach, interlanguage

For citation: Slavin, E. I. (2024). Methodological features of teaching written speech in a multinational language environment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 74–78. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции играет значимую роль в подготовке будущего специалиста в той или иной профессиональной среде [Мильруд, Максимова, 2017].

Многонациональное государство сталкивается со многими вопросами на разных уровнях функционирования общества: экономическом, политическом, социальном и на уровне образования. Так, той или иной этнической группе бывает необходимо кроме родного языка владеть русским как государственным языком страны. Не все представители национальных групп владеют в совершенстве русским языком, поэтому на уровне получения образования изучение иностранного языка, в частности, английского, может вызывать значительные сложности по ряду причин:

- во-первых, обучение иностранному языку носит в таком случае мультилингвальный характер ввиду взаимодействия трех языков – родного, изученного (русского) и изучаемого (английского);

- во-вторых, возникает процесс «конflikта» между речевыми моделями трех языков, что часто вызывает большое количество ошибок, особенно в письменной речи [Назаренко, 2018].

В связи с этим обучение иностранному языку с учетом многонациональной среды приобретает большое значение. Необходимо подчеркнуть, что обучение письму и сам письменный текст как продукт умственной деятельности поможет развить социальные и эмоциональные навыки. Написание писем может помочь учащимся установить контакт со сверстниками, развить эмпатию и научиться надлежащему этикету общения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Материалом исследования послужили научно-методические источники по проблеме исследования. В качестве методов исследования использовались анализ, синтез, обобщение научно-методических источников.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Потребность в мультилингвальном характере обучения иностранному языку обусловлена, прежде всего, ситуациями, в которых обучающиеся различаются по своим культурно-лингвистическим особенностям. В частности:

- принадлежат к разным культурам, обслуживаемым разными языками, то есть для данной ситуации характерно сочетание межнациональных и межъязыковых отличий между исходным языком и языком изучения; в подобных случаях обучающимся чаще всего предлагаются варианты перевода текста, пересказа, сочинения по мотивам инокультурного / иноязычного произведения и т. п.;

- принадлежат к одной культуре / языку, но представляют разные субкультуры: в данной ситуации речь идет о необходимости содержательной адаптации / упрощении содержания учебного материала на языке изучения с целью достижения доступности понимания для аудитории;

- представляют разные культуры, обслуживаемые одним языком (вариантами одного языка): в данной ситуации характерным является чаще всего использование различных приемов внешней адаптации текста/речи, подразумевающей толкование, комментирование исходного текста на языке изучения или промежуточном языке.

Анализ существующих исследований позволяет определить факторы, которые вызывают необходимость решения проблемы межъязыкового «конflikта» в условиях работы с письменным текстом:

- 1) нравственно-ценностный фактор: исходный текст / речь автора содержит информацию об определенных ценностях, значимых для автора, но непонятных для адресата;
- 2) религиозный фактор, означающий религиозную несовместимость культур автора и адресата (например, мусульманство и христианство);
- 3) фактор несовпадения эстетических ценностей автора и адресата;
- 4) наличие лакун между культурами, которые могут вызвать неправильное понимание, неадекватное восприятие адресатами определенной культуры [Ягнич, 2015].

Несмотря на наличие факторов, влияющих на восприятие и понимание изучаемого языка, содержание курса должно быть ориентировано на языковую подготовку обучающихся, формирование иноязычной компетенции, умений разных видов речевой деятельности и соответствовать потребностям обучающихся. При этом выстраивание обучения письменному виду речевой деятельности целесообразно осуществлять, ориентируясь на общие положения критериев отбора содержания обучения иностранному языку [Мильруд, Максимова, 2017] (см. рис. 1).

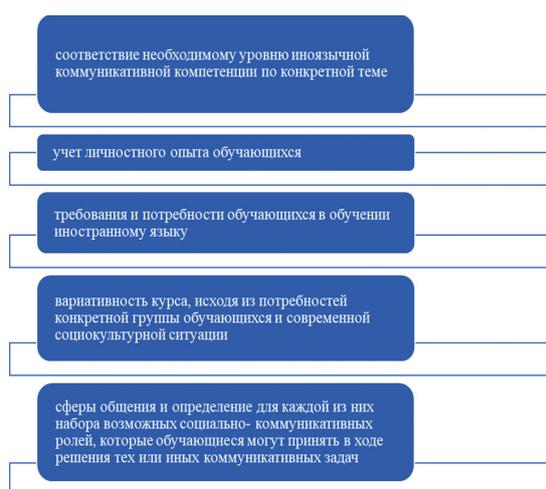


Рис. 1. Критерии отбора содержания обучения иностранному языку

Исходя из общих критериев, целесообразно отметить, что обучение письменному виду речевой деятельности имеет в своей основе следующие принципы:

1. Специальный принцип методической организации письменного высказывания: слово / фраза → речевой образец → связный текст.
2. Принцип ориентации на достижение результатов обучения, в частности, формирование достаточного уровня умений и компетенций (языковой, речевой, социокультурной, коммуникативной).
3. Принцип социокультурной, лингвострановедческой направленности учебного материала, направленного на применение в устной / письменной коммуникации.
4. Принцип коммуникативного характера содержания учебного материала с целью формирования умений общаться в разных ситуациях.
5. Принцип учета потребностей и интересов обучающихся, формирования представлений об изучаемом языке и носителях языка [Барышников, Вартанов, 2018].

Таким образом, содержание обучения письменной речи отражает:

- 1) цели и задачи курса, тематических разделов, результаты обучения;
- 2) темы для обсуждения, комплекс ситуаций общения;
- 3) объем языкового и речевого материала;
- 4) лингвострановедческий, социокультурный материал в каждой теме, разделе;
- 5) тексты (аутентичные, адаптированные, учебные);

- 6) упражнения для развития умения письменной речи.

В случае с использованием аутентичных материалов на изучаемом языке в целях обучения письменной речи (они предназначены для освоения письменной речи) у обучающихся могут возникнуть следующие трудности:

- аутентичные тексты могут быть сложны для понимания из-за разницы культур, акцентов и диалектов, что затрудняет продуцирование письменной речи;
- используемые в аутентичном тексте языковые единицы могут носить устаревший или авторский характер, что затрудняет их использование в современной литературной речи и может ввести в заблуждение обучающихся.

Отбор аутентичных материалов для использования в процессе обучения должен осуществляться с целью преодоления коммуникативного барьера, ознакомления с культурным наследием страны изучаемого языка. Таким образом, возникает почва для повышения социокультурных знаний обучающихся.

В процессе обучения сразу двум – и более – языкам актуализируется такое понятие, как «интерязык», введенное Д. Селинкером и обозначающее промежуточный язык между исходным языком и языком изучения [Назаренко, 2018]. Интерязык со своими правилами формируется на базе родного языка и его грамматической системы, далее развивается в рамках него и постепенно включает речевые модели целевого языка. Сложность заключается, однако, в том, что при изучении иностранного языка обучающиеся отклоняются от привычных устойчивых норм иностранного языка и строят речевые модели по образцу родного языка [Крылов, 2016]. В многонациональной языковой среде интерязык становится связующим звеном между родным языком, русским языком и иностранным языком. В данном случае целесообразно говорить о переносе языкового опыта и систематизации языковых знаний с опорой на предыдущий опыт, в котором ключевую роль играет родной и изучаемый иностранный язык. В этой связи важным становится формирование актуальных речевых моделей интерязыка, направленных на преодоление языковой интерференции у обучающихся и усвоение различий между родным и изучаемым языками [Барышников, Вартанов, 2018].

Письменная речь отличается асинхронностью и статичностью. Будущий специалист должен уметь четко и ясно выражать свои мысли, идеи на иностранном языке, а в условиях имеющихся затруднений в общении на одном языке возникают сложности в донесении информации до собеседника и на

Педагогические науки

иностранным языке. В связи с этим обучение письменной речи должно выстраиваться с учетом некоторых методических особенностей, описанных ниже.

На основе проведенного анализа целесообразно выделить два основных подхода к обучению письменной речи: 1) ориентация на процесс письменной коммуникации и 2) ориентация на результат письменной коммуникации. Первый подход отражает обучение письму как изучению речевых моделей, принятых в письменном языке, второй – акцент на цели, результате письменного сообщения, осознанном виде выборе жанра письма, этапах его написания, в частности, *pre-writing phases, editing, re-drafting, producing a finished version*. Учитывая вышеизложенное, целесообразно формировать навыки письма у обучающихся посредством четкой инструкции написания письменного сообщения:

1. State the target of the letter.
2. Define the peculiarities of the letter recipient (friend, client, specialist).
3. Arrange your message.
4. Structure information for each paragraph.
5. Render the ideas.
6. Convey the meaning of the content to the recipient.
7. Follow the sequence of presentation of thoughts.
8. Use semantic links;
9. Use grammatical and lexical structures characteristic of English-language communication.
10. Check spelling and punctuation errors.
11. Follow the rules of written communication etiquette in English-speaking culture.

Как утверждает А. А. Прохорова, в систему оценки уровня сформированности умений письменной речи следует включить не только критерии соответствия требованиям нормативного языка, стилю речи, но и требованиям коммуникативного, социокультурного, этического содержания, что

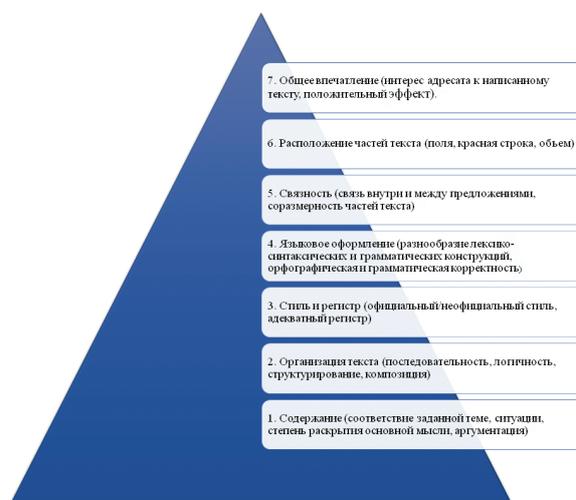


Рис. 2. Критерии оценки результативности написания письменного сообщения

повышает эффективность письменной иноязычной коммуникации [Прохорова, 2019]. В связи с этим к критериям оценки письменного сообщения следует отнести (см. рис. 2):

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, письменное задание должно быть предъявлено обучающимся с учетом наличия текстов / речевых образцов для письменных сообщений разного характера (информационного, делового, творческого). В качестве основы для написания письменных сообщений могут служить тексты, истории, имеющие культурный потенциал (фильмы, рассказы, литературные произведения и др.).

Учитывая культурное разнообразие и многонациональную языковую среду, следует развивать письменную речь для создания более гармоничного и инклюзивного общества, что необходимо для разрешения межкультурных конфликтов и развития межкультурной коммуникации между различными этническими группами.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2017. Вып. 7. С. 2–11.
2. Назаренко Т. Ю. Родной язык – эффективное средство изучения иностранных языков при мультилингвальном подходе // Концепт. 2018. Вып. 10. URL: <http://e-kon-sept.ru/2018/186096.htm> (дата обращения: 05.01.2023).
3. Ягнич А. Я. Аутентичный и адаптированный тексты для профессионально-ориентированного чтения студентов неязыковых вузов // Журнал: Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. Вып. 20. С. 94–100.
4. Барышников Н. В., Вартанов А. В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. Вып. 10. С. 7–17.
5. Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016.

6. Прохорова А. А. Мультилингвальное обучение как составляющая процесса профессиональной подготовки студентов технического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. Вып. 9 (142). С. 55–60.

REFERENCES

1. Milrud, R. P., Maksimova, I. R. (2017). Kommunikativnaya kompetentsiya: vladeniye yazykom ili gotovnost' k inoyazychnomu obshcheniyu = Communicative competence: language proficiency or readiness for foreign language communication. *Foreign languages at school*, 7, 2–11. (In Russ.)
2. Nazarenko, T. Y. (2018). Rodnoy yazyk – effektivnoye sredstvo izucheniya inostrannykh yazykov pri multilingval'nom podkhode = Native language is an effective means of learning foreign languages with a multilingual approach. *Concept*, 10. <http://e-kon-cept.ru/2018/186096.htm> (date of access: 05.01.2023). (In Russ.)
3. Yagnich, A. Ya. (2015). Autentichnyy i adaptirovannyy teksty dlya professional'no-orientirovannogo chteniya studentov neyazykovykh vuzov = Authentic and adapted texts for professionally oriented reading by students of non-linguistic universities. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktiki*, 20, 94–100. (In Russ.)
4. Baryshnikov, N. V., Vartanov, A. V. (2018). Uchitel' mnogoyazychiya: komponenty professional'noy podgotovki. *Mnogoyazychiye v obrazovatel'nom prostranstve = Teacher of multilingualism: components of professional training. Russian Journal of Multilingualism and Education*, 10, 7–17. (In Russ.)
5. Krylov, E. G. (2016). Integrativnoye bilingval'noye obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzov: avtoref. dis. d-ra ped. nauk = Interactive bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university: abstract of the dissertation of the doctor of pedagogical sciences. (In Russ.)
6. Prokhorova, A. A. (2019). Multilingval'noye obuchenie kak sostavlyayushchaya protsessa professional'noy podgotovki studentov tekhnicheskogo vuzov = Multilingual education as a component of the process of professional training of students of a technical university. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 9(142), 55–60. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Славин Евгений Игоревич

аспирант кафедры лингводидактики
Института иностранных языков имени Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Slavin Eugene Igorevich

Postgraduate student at the Foreign Language Teaching Department
the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

22.02.2024
07.03.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Содержательная вариативность функционирования центра развития карьеры в вузе

А. С. Соколова¹, Т. В. Акилина²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹alex8_s@mail.ru, ²t.akilina@linguanet.ru

Аннотация. Изменение структуры рынка труда и динамика профессиональных сред определяют необходимость формирования готовности современного специалиста соотносить профразвитие с меняющимся социально-экономическим контекстом. Нужна психолого-педагогическая поддержка формирования и развития карьеры. Карьероформирующее обучение, которое опирается на многоаспектное понимание карьерного движения, обеспечивает такую поддержку. Центр развития карьеры в вузе реализует идеи такого обучения в разных форматах, обеспечивая готовность молодого специалиста лично и профессионально развиваться в выбранном направлении.

Ключевые слова: карьера, карьероформирующее обучение, центр развития карьеры, психолого-педагогическое сопровождение, становление профессионала

Для цитирования: Соколова А. С., Акилина Т. В. Содержательная вариативность функционирования центра развития карьеры в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 79–84.

Original article

Content Variability for the Functioning of the Career Development Center in a Higher Education Establishment

Alexandra S. Sokolova¹, Tatiana V. Akilina²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹alex8_s@mail.ru, ²t.akilina@linguanet.ru

Abstract. Constant structural changes on the labor market and the dynamics of professional environments determine the need to form the readiness of a modern specialist to correlate professional development with the changing socio-economic context. Psychological and pedagogical support for the formation and development of a career is needed. Career-shaping training, which relies on a multidimensional understanding of the career movement, provides such support. Career Development Center at the university implements the ideas of such career education ideas in various formats, ensuring the readiness of a young specialist to develop personally and professionally in a chosen professional activity.

Keywords: career, career education, career development center, psycho-pedagogical support for career formation and development, becoming a professional

For citation: Sokolova, A. S., Akilina, T. V. (2024). Content variability for the functioning of the career development center in a higher education establishment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 79–84. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Для психолого-педагогических исследований и практик в России в последние десятилетия стали особенно актуальными проблемы, связанные с профессиональным и профессионально-личностным становлением и развитием современного специалиста [Деражне, 2007]. Этот фокус позволяет количественно и качественно наращивать объем исследований, касающихся вопросов эффективного психолого-педагогического сопровождения профессиональных и профессионально-личностных индивидуальных траекторий в различных целевых группах с учетом динамики социально-экономического окружения и конкретных ситуаций на рынке труда. Формирование теории и практики такого сопровождения многоаспектно и включает интерпретацию надпрофессиональных навыков и компетенций, ценностных представлений, опыта, личностных качеств, значимо оказывающих влияние на становление и профессиональное развитие индивида [Климов, 2004]. Закономерно, что именно в последние два десятилетия в российском образовательном пространстве произошло становление и развитие специальной области психолого-педагогической теории и практики – *карьероформирующего обучения*. Этот термин может быть раскрыт как внеконтекстный (по отношению к профилю профессиональной деятельности) пласт знаний о феномене «карьера». Данный феномен представляет собой спектр практических умений и стратегий познавательной деятельности. Все они ориентированы на достижение человеком профессионального успеха, который проявляется как признание в социуме и конкретном профессиональном сообществе. Профессиональный успех индивида обеспечивает как динамика карьеры в вертикальном и горизонтальном вариантах, так и раскрытие собственного потенциала, субъективное переживание человеком удовлетворенности характером своего труда [Соколова, 2019].

Несмотря на значительное количество разноплановых и многоаспектных отечественных психолого-педагогических исследований по проблематике профессиональной карьеры (Н. С. Пряхников, С. Н. Чистякова, Е. А. Климов, К. А. Абульханова-Славская), по-прежнему актуально исследовать возможности проекции и практической реализации идей отечественных исследователей профессиональной карьеры в современном вузовском образовательном пространстве. Реализация содержания карьероформирующего обучения в вузе позволяет выделить содержание и приоритетные методы обучающей карьероформирующей

деятельности, возможные формы организации и варианты встраивания элементов карьероформирующего обучения в учебный процесс.

КАРЬЕРОФОРМИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВСКОГО ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ КАРЬЕРЫ

Современный российский вуз традиционно формирует центр развития карьеры как значимый элемент своей структуры. Вузовский центр развития карьеры является перспективной площадкой для реализации карьероформирующего обучения, которое воплощается в полиформатной деятельности (традиционные аудиторные формы взаимодействия, одноразовые или систематические консультации, мастер-классы и семинары, разнообразные формы онлайн взаимодействия). При создании конкретных образовательных карьероформирующих программ в вузовском центре развития карьеры возможно ориентироваться на один или ряд образовательных модулей, которые многоаспектно и всесторонне поддерживают развитие карьеры:

1) Влияние на мотивацию к карьерной динамике, на осознание уникальности собственного карьерного пути, на выявление собственного профессионального и личностного потенциала, на рефлексию по поводу масштаба реализации потребностей и амбиций, на внимание к формированию Я-концепции и самооценки;

2) Обучение *планированию* карьеры и проектированию конкретных шагов (периодов), которые желательно воплотить для реализации ближайших, средних и отдаленных перспектив карьерного маршрута, обучение расширению круга «допустимого» в профессиональной деятельности, формирование долгосрочной программы действий на основе линейных (горизонтальных, вертикальных), поливариативных, линейно-поливариативных вариантов карьерного развития;

3) Формирование *продуктивных поведенческих и когнитивных моделей*, которые обеспечивают эффективное целеполагание и принятие верных решений на всех стадиях реализации карьерного маршрута, что позволяет выбрать правильный вектор развития профессиональной активности и общего жизненного маршрута;

4) Обучение взаимодействию *с информацией* о положении на рынке труда, ситуации в экономике и социуме, о конкретных сегментах профессиональных областей и векторах их развития;

5) Усвоение *знаний* о динамике и закономерностях развития карьеры в разных возрастах, о периодизации жизненного пути человека и

Педагогические науки

взаимосвязи жизненных периодов с этапами развития карьеры, знаний о гендерных особенностях развития карьеры, о социально-ролевой распределенности и важности ее интеграции в карьерный маршрут, знаний о теоретических основаниях развития карьеры;

б) Акцентирование на *ценностных представлениях и мировоззрении*, их соотношении с приобретением образования и реализацией профессиональной деятельности, функционированием в различных сферах жизни (общение с друзьями, семья, творчество и хобби, общественная и духовная жизнь, поддержание и улучшение здоровья);

7) Формирование *адаптационных навыков* (коммуникационные навыки, навыки по поиску, получению и сохранению работы, навыки тайм-менеджмента).

Содержательные особенности карьероформирующего обучения целесообразно рассматривать в андрагогическом контексте (в контексте образования взрослых), поскольку взрослому человеку жизненно важно приобретать новые знания, усваивать и развивать новые умения и навыки, желаемые личностные качества, пересматривать и доформировывать собственные ценностные представления, необходимые для формирования и развития индивидуального карьерного маршрута в мире труда и для успешного функционирования в жизни социума. Проблематика карьероформирующего обучения соотносится с жизненными потребностями взрослого человека. Он может использовать карьерообразующую программу как ресурс и заметить скорое качественное улучшение в различных сферах собственной жизнедеятельности, пройдя обучение в вузовском центре развития карьеры.

Прежде всего, деятельность вузовского центра развития карьеры адресована студенческой целевой группе, поскольку высшее образование непосредственным образом соотносится с карьерными перспективами и планами студенчества. Можно предположить, что это обязывает центр развития карьеры в вузе ставить перед собой дополнительно ряд целей:

а) Сопровождение и помощь в выборе узкой специализации, программ дополнительного профессионального образования, факультативов, мастер-классов;

б) Развитие навыков самооценки и самоанализа, поскольку планирование и развитие карьеры основывается на всестороннем понимании себя. Студент, который планирует первые и последующие карьерные акции, должен основываться на осознании собственных потребностей, на проявлении социально-ролевой нагрузки, на сформированной системе ценностных ориентаций, на анализе

личных возможностей и возможностей семейного круга, на взаимодействие с уже приобретенным профессиональным и бытийным опытом;

в) Помощь в ориентации не только в мире труда, но и конкретно в том профессиональном секторе, который соответствует профилю вуза и выбранному направлению подготовки студента. Молодой специалист будет искать ту работу, которая позволит ему войти не только в избранную профессиональную деятельность, но и в определенный ее сегмент. Часто также может потребоваться информация о появляющихся тенденциях на рынке труда и новых специализациях;

г) Обеспечение доступа к рынку труда посредством овладения техниками трудоустройства (прохождение собеседования, написание резюме, получение рекомендательных писем, налаживание деловых контактов для получения информации о вакансиях и т. д.). В данное направление деятельности центра мы также включаем подбор стажировок, мест для проведения практик, которые могут и должны стать первыми реальными продуктивными этапами профессиональной деятельности.

Помимо общих рекомендаций и представлений об основных содержательных направлениях функционирования центра развития карьеры в вузе необходимо отметить, что конкретный вуз будет корректировать и уточнять функционал центра в зависимости от своей специфики.

ОПЫТ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ КАРЬЕРЫ МГЛУ: ОСНОВАНИЯ, РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В данном разделе статьи нам хотелось бы представить и проанализировать опыт работы Центра развития карьеры МГЛУ. В начале работы центра присутствовало видение ряда стандартных целей и задач работы Центра развития карьеры (ЦРК) в вузе. Также присутствовало понимание, что каждому университету необходимо находить способы достижения стандартных целей и пути решения стандартных задач, исходя из собственного культурно-образовательного кода и имеющегося опыта. При планировании работы ЦРК в Московском государственном лингвистическом университете необходимо учитывать то, что в этом вузе обучают 40 языкам, обучение происходит в малых группах (максимальная численность может достигать 12 человек) и обязательно нужно учитывать то, что университет является неотъемлемой частью той самой мягкой силы продвижения и укрепления интересов государства как внутри него, так и вовне. В Московском государственном лингвистическом университете работа ЦРК изначально строилась на

базе научного подхода, разработанного доктором педагогических наук А. С. Соколовой, исследующей проблематику карьероформирующего обучения [Соколова, 2013]. Первый цикл / вектор движения был основан на ее рекомендациях и непосредственном участии. Карьероформирующее обучение стало фундаментом для многих проектов и мероприятий, реализуемых ЦРК МГЛУ.

Игра «Карьерные поля» – один из таких проектов. Представленное в виде игры знакомство с теорией Джона Холланда [Holland, 1973] позволяет обучающимся сориентироваться и определить наиболее важные для их личностей в данный момент типы профессиональной среды.

Другой проект, который недавно начал реализовываться – карьероориентированный модуль практической подготовки, встроенный в образовательную программу. Карьероориентированный модуль практической подготовки – это блок, объединяющий обучение мягким навыкам и отработку полученного знания на практике, встроенный в учебную практическую подготовку. Модуль состоит из следующих частей:

- Тема 1. Кто Я в карьерном поле? Осознанная карьера, карьерный маршрут, целеполагание.
- Тема 2. Эффективное резюме и мотивационное письмо.
- Тема 3. Самопрезентация – как вести себя на собеседовании.
- Тема 4. Психология трудоустройства и эмоциональный интеллект.
- Тема 5. Портфолио и виды ассесмента кандидатов.
- Тема 6. Деловой этикет и деловая переписка.
- Тема 7. Юридические аспекты трудоустройства.

Карьероформирующее образование, а именно навыки выстраивания своего карьерного трека, взаимодействия с работодателем и другие карьерные, так называемые, «мягкие» навыки встроены в образовательную программу каждого направления подготовки МГЛУ. На этапе прохождения учебной практики (обычно это 2-й курс бакалавриата, 3-й курс специалитета) обучающиеся уже имеют базовые представления о специальности, но еще не очень хорошо владеют профессиональными навыками для того, чтобы начать получать опыт в организациях, компаниях. Именно на этом этапе мы предлагаем внедрение карьероформирующего модуля практической подготовки в образовательный процесс в виде отдельного блока – концентрации карьерных знаний, не исключая встроенные в программу элементы. Таким образом, выделяя это знание и практики в отдельный блок, мы делаем это знание явным и наряду с другими

элементами, уже встроенными в образовательный и воспитательный процесс, оно становится действующей силой самоопределения обучающегося в карьерной среде.

Помимо групповых проектов Центр развития карьеры МГЛУ реализует проект «Индивидуальные карьероориентирующие консультации». Этот индивидуальный формат работы позволяет сконцентрировать внимание на запросе обучающегося и подобрать полезные именно для конкретного запроса практики, помогающие самоопределению в направлении построения карьеры.

Именно на базе вышеописанных направлений деятельности ЦРК МГЛУ был разработан и второй год успешно реализуется проект «Школа амбассадоров МГЛУ». Этот проект реализуется совместно с Центром развития профессиональных и жизненных навыков МГЛУ. Целью данного проекта в довольно сжатые сроки (10 дней) во внеучебное время дать обучающимся МГЛУ набор знаний и практик о том, как построить свою карьеру и какими инструментами при этом пользоваться. Участие в данном проекте помогает обучающемуся получить следующие знания: как работать в команде, первичные представления о том, что такое agile и scrum, тайм-менеджмент, медиапространство и т. д. Данный проект нацелен также на воспроизведение пассионариев / кадрового резерва /, на формирование и наполнение «Семьи Иняза», так как в Центре развития карьеры мы считаем, что счастливый студент – счастливый выпускник, а счастливый выпускник будет рад вернуться в Almaty с новыми идеями, проектами и пр. Уже и не говорим, но подразумеваем, что счастливый студент – это счастливый гражданин своей страны.

Обмен опытом с другими университетами РФ и с зарубежными партнерскими университетами и организациями, участие ЦРК МГЛУ в стратегически важных для университета проектах как на этапе формирования идеи, так и на этапе ее реализации являются важными составляющими работы Центра. Включаясь в данные проекты, ЦРК актуализирует направления своей работы и также постепенно становится единой точкой входа для партнеров и работодателей, что влечет за собой создание новых проектов / мероприятий, открытие новых горизонтов и направлений работы Центра.

Работа ЦРК МГЛУ результативна, в ней представлены разнообразные направления деятельности преподавателей и студентов. В настоящее время обсуждаются новые направления развития и движения ЦРК, новые решения, инновационные форматы внедрения и адаптации. Перспективным представляется масштабирование существующих

Педагогические науки

проектов, увеличения охватов и преобразовании проектов в соответствие с интересами целевой аудитории. Одной из целей ЦРК на данный момент является создание единого консультационного центра МГЛУ, к работе которого хотелось бы подключить внешние ресурсы, а именно кадровые / человеческие ресурсы партнерских для университета организаций, компаний-баз практик. Целью создания такого Центра является увеличение экспертности консультантов и охвата консультируемых. Единый консультационный центр МГЛУ позволит обучающимся получать ответы на вопросы, возникающие при построении своей карьерной траектории: как сформировать свою карьерную траекторию, как правильно составить резюме, что учесть при подготовке к собеседованию, какие дополнительные знания и умения развивать для достижения своих карьерных целей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Активное взаимодействие администрации высшего учебного заведения с профессорско-преподавательским составом по созданию и поддержке полноценно функционирующего

вузовского центра развития карьеры является насущной необходимостью и соответствует требованиям времени [Алямкина, Рибокене, Рыбакова, 2020]. Наличие такого центра является важной составляющей системы образовательных услуг на территории высшего учебного заведения.

Создание и реализация вариативных программ обучения по карьероформирующей проблематике обеспечит личностный рост обучающихся в процессе приобретения знаний, поскольку студенту необходимо достигнуть определенной стадии зрелости для целей дальнейшего самоопределения и продолжающегося процесса принятия решений относительно первых этапов профессиональной деятельности. Она базируется на полученном образовании. Целесообразно постоянно расширять и обновлять содержание программ карьероформирующего обучения центра, обмениваться опытом формирования содержания и организацией форм обучения с другими вузами. Опыт функционирования Центра развития карьеры в МГЛУ доказал необходимость и возможность спецификации карьероформирующего обучения в соответствии с индивидуальными особенностями конкретной образовательной организации и особенностями студенческой целевой группы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Деражне Ю. Л. Профессиональное обучение построению карьеры // Институт теории и истории педагогики РАО. Теоретические исследования 2006 года. М.: ИТИП, 2007.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2004.
3. Соколова А. С. Карьероформирующее обучение как направление подготовки инновационных кадров // Вестник МГЛУ. Серия «Образование и педагогические науки». 2019. Выпуск 1(830). С. 186–195.
4. Соколова А. С. Карьероформирующее обучение как компонент дополнительного профессионального образования преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2013.
5. Holland J. L. Making vocational choices: a theory of careers. EnglewoodCliffs, N. J.: Prentice, Hall, 1973.
6. Алямкина Е. А., Рибокене Е. В., Рыбакова Н. А. Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке / под общ. ред. О. В. Флерова. М.: Московский университет им. С. Ю. Витте, 2020.

REFERENCES

1. Derazhne, Yu. L. (2007). Professional'noeobucheniepostroeniyukar'ery = Professional training in career building. Institute of Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education. Theoretical research 2006. M.: ITIP. (In Russ.)
2. Klimov, E. A. (2004). Psihologiyaprofessional'nogosamoopredeleniya: uchebnoeposobiedlyavuzov = Psychology of professional self-determination: textbook for universities. Moscow: Academy. (In Russ.)
3. Sokolova, A. S. (2019). Kar'eroformiruyushchee obuchenie kak napravlenie podgotovki innovacionnyh kadrov = Career-forming training as a direction for training innovative personnel. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences, 1(830), 186–195. (In Russ.)
4. Sokolova, A. S. (2013). Kar'eroformiruyushchee obuchenie kak komponent dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya prepodavatelya vysshej shkoly = Career-forming training as a component of additional professional education for higher education teachers: abstract of Senior Doctorate in Pedagogical Sciences. Moscow. (In Russ.)

5. Holland, J. L. (1973). Making vocational choices: a theory of careers. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice, Hall.
6. Alyamkina, E. A., Ribokene, E. V., Rybakova, N. A. (2020). Psihologo-pedagogicheskie vyzovy vysshego obrazovaniya v cifrovom veke = Psychological and pedagogical challenges of higher education in the digital age. Ed. by O. V. Flerov. Moscow: Moscow University. S. Yu. Witte. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Соколова Александра Сергеевна

доктор педагогических наук
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета

Акилина Татьяна Валерьевна

директор Центра развития карьеры
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Sokolova Alexandra Sergeevna

Doctor of Pedagogical Sciences
Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Moscow State Linguistic University

Akilina Tatiana Valeryevna

Head of Career Development Center
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.03.2024
18.04.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Влияние стиля педагогического общения учителя на подход к осуществлению оценочно-коррекционной работы на уроке иностранного языка

В. М. Усачева

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
v.m.melnicova@gmail.com*

Аннотация. В статье проводится анализ значимых характеристик стилей педагогического общения, а также интерпретация результатов, полученных в результате тестирования учителей иностранного языка (далее – ИЯ) с целью определения их стиля педагогического общения и особенностей подходов к коррекции речевых ошибок. На основе анализа имеющегося материала автор составил характеристику эффективного стиля педагогического общения с точки зрения осуществления оценочно-коррекционной работы на уроке ИЯ.

Ключевые слова: педагогическое общение, стиль педагогического общения, оценочно-коррекционная работа учителя, коммуникативные стратегии коррекции речевых ошибок

Для цитирования: Усачева В. М. Влияние стиля педагогического общения учителя ИЯ на выбор коммуникативных стратегий коррекции речевых ошибок // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 85–92.

Original Article

The Teacher's Communicative Style and Its Influence on the Approach to Evaluation and Correction in the Foreign Language Classroom

Veronika M. Usacheva

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
v.m.melnicova@gmail.com*

Abstract. The article looks at the valuable characteristics of Bodalev's classification of the teachers' communicative styles and sums up the results of testing foreign language teachers for their communicative styles and distinct features of their approach to evaluation and correction. The testing conducted contributed to the description of the most efficient teaching style in terms of evaluation and correction done by the teacher in the foreign language classroom.

Keywords: teacher-student interaction, teacher's communicative style, evaluation and correction, communicative strategies of speech error correction

For citation: Usacheva, V. M. (2024). The teacher's communicative style and its influence on the approach to evaluation and correction in the foreign language classroom. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 85–92.

ВВЕДЕНИЕ

На различных этапах развития отечественной педагогики и психологии, лингводидактики и методики преподавания ИЯ особое место в разработке вопросов повышения эффективности взаимодействия учителя и учеников на уроке занимало понятие «педагогическое общение». Такие ученые, как А. А. Леонтьев, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, Л. Д. Столяренко, В. А. Сластенин внесли огромный вклад в развитие теории педагогического общения. Они не только сформулировали определение и основные характеристики данного феномена, но и обозначили его основные функции и структуру.

Теоретические основы теории педагогического общения дали возможность провести новые исследования, результатом которых стало выделение понятия «стиль педагогического общения». Приведем некоторые определения понятия из педагогических словарей. Так, стиль педагогического общения – это «совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления педагогического взаимодействия» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2000, с. 143]; «индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с учащимися, которые определяют способы и характер осуществления взаимодействия» [Педагогический словарь, 2008, с. 211]; «манера общения педагога с учащимися, его профессиональная установка, выражающаяся в его отношении к педагогической деятельности, в степени удаленности или близости к детям» [Полонский, 2004, с. 99].

Во всех приведенных определениях особую роль играют индивидуальные особенности личности учителя, которые в различной степени оказывают влияние на его профессиональные установки, выбор методов и приемов осуществления профессиональной деятельности, а также на характер непосредственного взаимодействия учителя с учениками на уроке. Под индивидуальными особенностями понимают отношение учителя к преподаваемому предмету, его подход к осуществлению профессиональной деятельности, готовность нести ответственность за результаты педагогической деятельности. Индивидуальные особенности также проявляются на личностном уровне в вербальных и невербальных коммуникативных приемах, используемых учителем, в степени его эмоциональной вовлеченности в общение с учениками, а также в его отношении к проявлению инициативы учениками на различных этапах обучения.

Некоторые из перечисленных выше индивидуальных особенностей привели к необходимости выявления и систематизации различных стилей

педагогического общения. На основе одной из первых разработок в данной области, которые велись немецким ученым Куртом Левиным, была создана классическая классификация стилей руководства группой учащихся (авторитарный, демократический, попустительский стили), и было установлено влияние стиля педагогического руководства на степень мотивации учеников, результативность их учебной деятельности и межличностные отношения в учебной группе [Реан, 1996].

Вслед за немецким психологом изучение стилей педагогического общения продолжили В. А. Кан-Калик, Л. В. Столяренко, М. Тален, А. А. Бодалев и другие отечественные и зарубежные исследователи. Ниже приведена сводная таблица классификаций стилей педагогического общения, которые были предложены упомянутыми выше педагогами и психологами.

Классификации стилей педагогического общения, на наш взгляд, могут найти применение в ходе решения вопроса о повышении эффективности оценочно-коррекционной работы учителя ИЯ. Так, научный интерес представляет обнаружение и анализ влияния стиля педагогического общения на подход учителя ИЯ к работе над речевыми ошибками учеников, который выражается в реализации лингводидактического потенциала речевых ошибок учеников, а также в выборе коммуникативной стратегии коррекции конкретной речевой ошибки (*кто, где, когда и каким образом может исправить допущенную речевую ошибку?*).

В основу нашего исследования легла классификация стилей педагогического общения отечественного психолога А. А. Бодалева, представленная в таблице 1 последней. Выбор данной классификации обусловлен разнообразием представленных в ней стилей педагогического общения, а также наличием стандартизированного теста, основанного на данной классификации, который позволил провести эмпирическое исследование среди учителей ИЯ. Исследование проводилось с целью выявления наиболее продуктивного стиля педагогического общения с точки зрения осуществления учителем эффективной оценочно-коррекционной работы. Для достижения поставленной цели было выполнено сопоставление классификации стилей педагогического общения А. А. Бодалева с данными анкетирования и тестирования учителей ИЯ.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ КЛАССИФИКАЦИИ А. А. БОДАЛЕВА

Анализ теоретических данных об особенностях каждого стиля показывает, что большинство из них

КЛАССИФИКАЦИИ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Автор классификации	Стили педагогического общения
К. Левин (Lewin, K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, 1939)	<ol style="list-style-type: none"> 1. авторитарный 2. демократический 3. попустительский
В. А. Кан-Калик (Кан-Калик В. Н. Учителю о педагогическом общении, 1987)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога 2. Общение на основе дружеского расположения 3. Общение-дистанция 4. Общение-устрашение 5. Общение-заигрывание 6. Общение-превосходство
Л. В. Столяренко (Столяренко Л. В. Педагогическая психология. 2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Авторитарный стиль 2. Авторитарный стиль 3. Демократический стиль 4. Игнорирующий стиль 5. Попустительский стиль 6. Непоследовательный (алогичный) стиль
А. А. Бодалев (Бодалев А. А., Психология общения. 2002; первое упоминание моделей без названий: В. А. Кан-Калик Учителю о педагогическом общении, 1987)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Диктаторская модель «Монблан» 2. Неконтактная модель «Китайская стена» 3. Модель дифференцированного внимания «Локатор» 4. Гипорефлексная модель «Тетерев» 5. Гиперрефлексная модель «Гамлет» 6. Модель негибкого реагирования «Робот» 7. Авторитарная модель «Я сам(а)» 8. Модель активного взаимодействия «Союз»

является контр-продуктивными, если речь идет об их использовании учителем в рамках проведения оценочно-коррекционной работы. Продуктивная оценочно-коррекционная работа предполагает активное взаимодействие учителя с учениками, которое характеризуется предоставлением ученикам адекватной обратной связи учителем и выполнение им роли помощника, наставника с целью побуждения учеников к самостоятельной продуктивной деятельности в ходе урока ИЯ. Характеристики отдельных стилей данной классификации показывают, что часть стилей либо не подразумевает, либо подразумевает в недостаточной степени личностное взаимодействие учителя с учениками; другая часть стилей характеризуется неадекватностью педагогического взаимодействия в силу определенных причин.

Так, например, диктаторский стиль «Монблан» не предусматривает личностного взаимодействия учителя с учениками, тем самым сокращая диапазон ролей учителя до единственной роли источника / передатчика знаний и полезной информации.

Гипорефлексная модель «Тетерев», подразумевающая замкнутость учителя на себе и возникновения вокруг него психологического вакуума

также свидетельствует о практическом отсутствии взаимодействия между учителем и учениками.

Модель «Китайская стена» также подчеркивает неконтактный характер учебного процесса, однако не подразумевает полное отсутствие обратной связи: взаимодействие учителя и ученика осуществляется в недостаточной степени и носит чисто формальный характер в силу соблюдения жесткой профессиональной субординации, снисходительного отношения учителя к ученикам и произвольного подчеркивания учителем собственного статуса.

Авторитарная модель «Я-сам», подразумевающая восприятие учителем самого себя как главного объекта и субъекта образовательного процесса, также не способствует установлению контакта учителя с учениками в силу чрезмерной односторонней активности педагога, которая подавляет инициативу учеников.

Модели «Локатор», «Гамлет», «Робот» подразумевают наличие педагогического взаимодействия, отягченного рядом обстоятельств. Так, модель «Локатор» подразумевает дифференциацию внимания учителя: его учебные действия подстраиваются под определенных учеников группы (так называемых «индикаторов» класса). Учитель может

фокусироваться на более талантливых или, наоборот, на неуспевающих учениках, что может привести к отстранению от учебного процесса других учеников группы, к их дезориентации в учебном материале и потере мотивации к изучению языка. Такая тенденция ведет к нарушению целостности акта взаимодействия в системе «учитель-группа учеников», который подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Гиперрефлексная модель «Гамлет» характеризуется смещением внимания учителя с содержательной стороны педагогического взаимодействия на уровень межличностных отношений, абсолютизация которых приводит к острой реакции со стороны учителя на малейшие изменения в психологической атмосфере коллектива: некоторые реплики и действия учеников могут приниматься преподавателем на свой счет, провоцировать неадекватную реакцию. В некоторых случаях использование данного стиля педагогического общения может закончиться принятием учителем позиции ведомого в образовательном процессе, что может вызвать негативные последствия не только в процессе передачи знаний, но и при оценке и коррекции иноязычной речи учащихся: объективность предоставляемой учителем обратной связи может быть скомпрометирована его субъективным восприятием отдельного ученика учебной группы.

Стиль педагогического общения «Робот» характеризуется безупречной профессиональной подготовкой учителя, которая выражается в его способности четко ставить цели и определять задачи учебной деятельности, использовать дидактически оправданные средства и методы обучения. Тем не менее у учителя с подобным стилем общения может наблюдаться отсутствие понимания необходимости учета педагогической действительности при осуществлении педагогической деятельности: на этапе планирования или непосредственно в классе учитель не принимает во внимание возрастные особенности учебной группы, общий уровень подготовки учеников по учебному предмету или уровень их психического и эмоционального развития, а также этнические и другие индивидуальные особенности. По этой причине модель «Робот» рассматривается как модель негибкого реагирования, которое подразумевает неспособность учителя с безупречной профессиональной подготовкой адаптироваться к ситуациям педагогической действительности.

Таким образом, среди недостатков рассмотренных стилей мы выделяем следующие:

- чрезмерная профессиональная субординация между учителем и учениками,

вызванная эмоциональной отстраненностью учителя и сведения его профессиональных функций до информационной;

- неадекватная реакция учителя на поведение отдельных учеников в силу сформированного в процессе обучения предвзятого к ним отношения;
- дифференциация внимания учителя, одной из причин которой может быть неспособность сочетать методы индивидуальной и фронтальной работы на уроке;
- отсутствие учета педагогической действительности (основные характеристики каждой конкретной учебной группы, ситуации общения на каждом конкретном уроке) при планировании и проведении учебных занятий;
- чрезмерная инициативность учителя, спровоцированная восприятием учителем самого себя как главного объекта и субъекта образовательного процесса.

Негативными последствиями представленных недостатков могут стать произвольное отстранение учеников от образовательного процесса, потеря учениками мотивации к обучению в целом и к конкретному учебному предмету, в частности, отсутствие возможности воспитания самостоятельности и проявления ученической инициативы и креативности, стресс, эмоциональное напряжение и нестабильность, спровоцированные боязнью участия в коммуникации с учителем и боязнью допустить ошибку или быть непонятым, что в рамках иноязычного образовательного процесса может привести к более серьезной проблеме – к развитию языкового барьера.

В качестве продуктивных моделей А. А. Бодалев выделяет модель «Союз» или «Модель активного взаимодействия» [Бодалев, 1996]. «Союз» характеризуется не только высоким уровнем профессиональной подготовки учителя, но и его способностью определять изменения в психологическом климате учебной группы и гибко реагировать на них. Учитель с устойчивой склонностью к данному стилю педагогического общения активно поощряет ученическую инициативу, не препятствует развитию навыков самостоятельной работы учеников, держит учеников в мажорном настроении и находится в непрерывном контакте с учениками.

В целом, характер модели «Союз» свидетельствует о возможности ее эффективного применения в иноязычном образовательном процессе, в связи с чем возникает исследовательский интерес к отдельным аспектам данной модели, рассмотренных с позиции осуществления

Педагогические науки

оценочно-коррекционной деятельности учителем ИЯ: как часто учитель прибегает к коррекции речевых ошибок, в какой момент он осуществляет коррекцию, какими техниками (вербальными / невербальными) при этом пользуется чаще, позволяет ли другим ученикам принимать активное участие в работе над ошибками и др. С целью поиска ответов на указанные вопросы было проведено эмпирическое исследование, описанное ниже.

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИЯ

Эмпирическое исследование представляет собой (1) анкетирование учителей ИЯ с целью определения их опыта осуществления оценочно-коррекционной работы на уроке ИЯ и (2) тестирование с целью определения их склонности к определенному стилю педагогического общения. В ходе анкетирования применялась авторская анкета, состоящая из 14 вопросов, в ходе тестирования – стандартизированный тест на выявление склонности учителей к определенным стилям педагогического общения О. Н. Бочаровой, состоящий из 25 дихотомических вопросов [Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002].

В исследовании приняли участие 49 респондентов, учителей ИЯ, как женщины (96 %), так и мужчины (4 %). Возраст респондентов – от 21 до 71 года, из них 43 % – в возрасте от 20 до 29, 12 % – в возрасте от 30 до 39, 24 % – в возрасте от 40 до 49 и 20 % – в возрасте от 50 лет и старше. Большинство опрошенных учителей имеет опыт работы от 6 лет и более (60 %) или от 3 до 5 лет (31 %), остальные респонденты (9 %) имеют опыт работы, не превышающий двух лет.

Ниже приведем описательную статистику тестирования и анкетирования отдельно.

В ходе тестирования было установлено, что большинство опрошенных учителей ИЯ (70 %) имеют устойчивую тенденцию к использованию одного стиля педагогического общения на уроке, из них 62 % имеют тенденцию к использованию модели активного взаимодействия «Союз» и 38 % учителей имеют тенденцию к использованию модели дифференцированного внимания «Локатор».

Данные процентные показатели свидетельствуют о позитивных тенденциях в системе взаимодействия «учитель-ученик» на уроке ИЯ: большинство учителей не только осознают важность установления партнерских отношений с учащимися, но и стремятся установить такие отношения на практике. Однако наличие существенного процента учителей, прибегающих к использованию

модели «Локатор», свидетельствует о том, что всё еще существует ряд спорных вопросов, требующих решения, таких как негативные последствия дифференциации внимания учителя и его преимущественной ориентации на ту или иную (успевающую или отстающую) часть класса во время урока.

В ходе анкетирования было установлено, что все учителя ИЯ (100 %) осуществляют оценочно-коррекционную работу на уроке и практически все (96 %) фиксируют речевые ошибки учеников, хотя 31 % респондентов изначально не закладывают время на проведение данного вида работы на уроке при планировании конкретного учебного занятия. Кроме того, чуть меньше половины опрошенных (49 %) прибегает к составлению списка типичных речевых ошибок учебной группы, что свидетельствует об отсутствии понимания пользы данного вида методической работы.

Большинство учителей отдает предпочтение индивидуальной коррекционной работе (57 %) и косвенным способам коррекции (71 %), таким как наводящие вопросы или переформулирование. Данные показатели свидетельствуют о сниженном внимании к коллективной коррекционной работе и способам прямой коррекции.

Говоря о частоте коррекции речевых ошибок, отмечается тенденция большего числа респондентов (51 %) к исправлению коммуникативно значимых ошибок и игнорированию незначительных/негрубых ошибок, хотя весомый процент учителей (37 %) предпочитает наряду с коммуникативно значимыми ошибками исправлять и большую часть ошибок других видов. Более того, 8 % опрошенных исправляют каждую речевую ошибку ученика независимо от ее влияния на коммуникативный успех речевого взаимодействия. В целом данные анкетирования отражая достаточное внимание учителя ИЯ к коррекции ошибок, свидетельствуют о возможном проявлении в ряде случаев чрезмерной коррекции, которая может иметь отрицательное воздействие на эффективность иноязычного обучения.

Большинство опрошенных (82 %) исправляют ошибки непосредственно после завершения речевого высказывания учеником; некоторые учителя (12 %) предпочитают исправлять речевые ошибки ученика по ходу его речевого высказывания. Наименьшее число респондентов (6 %) делает выбор в пользу отложенной коррекции на специально отведенном этапе урока. Важно отметить положительную тенденцию (86 %) в виде просьбы учителя к ученику повторить правильный вариант оформления речевого высказывания в момент коррекции допущенной им ошибки.

Большинство респондентов (61 %) ответили положительно на вопрос о позволении другим ученикам принимать активное участие в работе над ошибками, что демонстрирует склонность учителей поощрять ученическую инициативу. Тем не менее, именно учитель чаще всего осуществляет итоговую коррекцию (57 %).

Рассмотрев описательную статистику по результатам проведенных анкетирования и тестирования, мы сопоставили эмпирические данные для выявления определенных закономерностей и связей.

Значимые различия были установлены между преобладающим стилем педагогического общения учителя и его выбором методов прямой или косвенной коррекции (уровень значимость – 0.031). Учителя, имеющие склонность к педагогическим стилям «Союз» и «Локатор», в большинстве случаев (72 % и 92 % соответственно) прибегают к приемам косвенной коррекции речевых ошибок, в то время как две трети учителей, опирающихся на другие стили педагогического общения, отдают предпочтение приемам прямой коррекции (63 %) (см. табл. 2).

Различия в выборе приемов коррекции могут быть обоснованы через призму выявленной выше тенденции: учителя со склонностью к стилям «Союз» и «Локатор» предпочитают давать ученикам возможность исправить себя самостоятельно и используют косвенную коррекцию чаще. Учителя, склонные к другим педагогическим стилям, всегда исправляют речевые ошибки учеников сами, что объясняет выбор ими приемов прямой коррекции. Данное обоснование также

доказывается экспериментально, так как при сопоставлении переменных (см. табл. 3) были установлены значимые различия (уровень значимости – 0.006).

Статистический анализ данных, полученных в ходе анкетирования и тестирования учителей ИЯ, позволил составить характеристику оценочно-коррекционной деятельности учителя со склонностью к использованию стиля педагогического общения «Союз».

Так, помимо выявленной склонности к осуществлению работы над ошибками приемами косвенной коррекции, было установлено, что большинство учителей исправляют речевые ошибки сразу по завершении речевого высказывания учеником (83 %). Выбор в пользу данного варианта может быть объяснен желанием учителя дать возможность ученику исправить собственные речевые ошибки в процессе речевого высказывания до непосредственной коррекции со стороны учителя. Кроме того, если речь идет о коррекции ошибок в продолжительном речевом высказывании студента, то учитель предпочитает не прерывать такое высказывание, чтобы убедиться, что допущенная речевая ошибка действительно является устойчивой и нуждается в коррекции.

Что касается работы над ошибками, большинство респондентов отдает предпочтение умеренной коррекции, заключающейся в исправлении только коммуникативно важных речевых ошибок (55 %).

Кроме отмеченной ранее гибкости учителей, связанной с равной долей случаев ученической

Таблица 2

УРОВЕНЬ ЗНАЧИМОСТИ
(по критерию хи-квадрат Пирсона)

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	6.935	2	.031
Отношения правдоподобия	6.999	2	.030
Количество допустимых наблюдений	49		

Таблица 3

УРОВЕНЬ ЗНАЧИМОСТИ
(по критерию хи-квадрат Пирсона)

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	10.233	2	.006
Отношения правдоподобия	12.122	2	.002
Количество допустимых наблюдений	49		

самокоррекции на уроке ИЯ, положительной можно считать тенденцию учителей к привлечению других учеников группы к исправлению ошибок своих одноклассников (59 %). Данная практика не только повышает активность учеников, изначально не вовлеченных в работу над ошибками на уроках, но и создает возможность развития умений и навыков учеников работать вместе, в команде. Однако, судя по результатам анкетирования, доля случаев индивидуальной коррекции на уроках этих учителей (62 %) все же превышает долю ситуаций коллективной коррекции (38 %).

Наконец, планирование уроков с учетом времени на проведение коррекционной работы осуществляют большинство учителей (72 %), однако, меньше половины учителей (48 %) при этом составляют списки наиболее распространенных ошибок учеников. С одной стороны, учителя осознают необходимость работы над ошибками на уроках и выделяют время на ее проведение, с другой – эффективность проводимой ими работы может быть ниже желаемой: учителя не в полном объеме реализуют дидактический потенциал фиксируемых ими ошибок и не часто прибегают к приемам коллективной коррекции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ классификации стилей педагогического общения А. А. Бодалева, а также сопоставление теоретических данных с данными эмпирического исследования помогли не только определить модель активного взаимодействия «Союз» как наиболее продуктивный стиль педагогического общения, но и составить характеристику оценочно-коррекционной деятельности учителей со склонностью к этому стилю.

Данная характеристика дает представление не только о положительных аспектах коррекционной работы учителя, но и об аспектах, нуждающихся в совершенствовании. Так, учителям со склонностью к стилю «Союз» не следует пренебрегать возможностью составлять списки наиболее частотных речевых ошибок учеников с целью их дальнейшего использования как при выборе материалов и средств обучения ИЯ, так и при планировании конкретных учебных занятий. Кроме того, в педагогической практике можно было бы прибегнуть не только к использованию методов индивидуальной коррекции речевых ошибок учащихся, но и методов фронтальной работы над типичными ошибками всей учебной группы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
3. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004.
4. Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе: учебное пособие. СПб.: ЛГОУ, 1996.
5. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные труды. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996.
6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002.

REFERENCES

1. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. (2000). Pedagogicheskij slovar' = Pedagogical dictionary. Moscow: Publishing house "Academia". (In Russ.)
2. Zagvyazinskij, V. I., Zakirova, A. F. (Ed.). (2008). Pedagogicheskij slovar' = Pedagogical dictionary. Moscow: Publishing house "Academia". (In Russ.)
3. Polonskij, V. M. (2004). Slovar' po obrazovaniju i pedagogike = Dictionary of education and pedagogy. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
4. Rean, A. A. (1996). Psihodiagnostika lichnosti v pedagogicheskom processe = Personal psychodiagnostics in pedagogical process. SPb: LGOU. (In Russ.)
5. Bodalev, A. A. (1996). Psihologiya obshcheniya. Izbrannye trudy. = Psychology of communication. Selected works. M. Voronezh: MODEK. (In Russ.)

6. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manujlov, G. M. (2002). Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp = Socio-psychological diagnostics of personal and small group development: a study guide for university students. Moscow: Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Усачева Вероника Михайловна

аспирант кафедры лингводидактики

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Usacheva Veronika Mikhailovna

PhD student, Foreign Language Teaching Department

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

15.02.2024
03.03.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Подготовка будущих преподавателей иностранного языка к работе в академически неоднородных группах

Г. М. Фролова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
gmf.06@mail.ru*

Аннотация. В статье освещаются некоторые вопросы подготовки будущих преподавателей иностранного языка, связанные с трудностями обучения иностранному языку в академически неоднородных группах. В статье обосновывается использование ролевых игр в ходе профессиональной подготовки или переподготовки преподавателей для повышения качества методической подготовки преподавателей и эффективности учебного процесса. Статья предлагает образцы профессионально ориентированных игр и методические рекомендации, которые могут способствовать повышению качества профессиональной подготовки будущих преподавателей.

Ключевые слова: методическая подготовка будущих учителей / преподавателей иностранного языка, овладение иностранным языком, академически неоднородные группы обучающихся, ролевая игра

Для цитирования: Фролова Г. М. Подготовка будущих преподавателей иностранного языка к работе в академически неоднородных группах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3(852). С. 93–97.

Original Article

Training Future Teachers for Work with Multi-Level Students

Galina M. Frolova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
gmf.06@mail.ru*

Abstract. The purpose of the article is to explore teacher-training issues related to the challenges of teaching mixed-ability groups. The author suggests using role plays for the sake of training future foreign language teachers with a view to enhancing the effectiveness of teacher development and of foreign language acquisition. The article offers sample vocationally-oriented role plays and teaching recommendations which could help improve the efficiency of teacher training as well as the quality of the foreign language classroom.

Keywords: teacher training and teacher development, foreign language acquisition, mixed-ability (multi-level) groups, role playing

For citation: Frolova, G. M. (2024). Training future teachers for work with multi-level students // Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching, 3(852), 93–97.

INTRODUCTION

Teaching foreign languages to multi-level or mixed – ability students has always been very challenging, particularly for newly-qualified teachers. Teachers have to understand their audience’s language backgrounds and learning styles to make their teaching methods and lesson plans as effective as possible.

A huge variety of teaching techniques and activities that can be applied in mixed-ability classrooms, including differentiated instruction, flexible grouping, project-based learning, and peer team work. It is important for teachers to be creative and adaptable, and to try new techniques if something is not working for a particular group of students [Tomlinson, 2017].

The goal of teaching in a mixed-ability classroom is to provide every student with an encouraging and comfortable learning environment, which in its turn will ensure an education that meets their individual needs and makes the most of their strengths. By taking a student-centered approach and using a range of different teaching strategies, teachers can help every student succeed and thrive in their learning environment. “If students are not at ease and don’t feel good about their language class, there will be no communication. It is the teacher’s responsibility to establish the proper atmosphere so that students can relate to the teacher and to each other in a positive and constructive way” [Celce-Murcia, 1984, p. 4].

To achieve this challenging goal, young teachers need to be aware of the problems they may encounter in the multi-level classroom. This is why teacher-trainers should raise would-be teachers’ awareness of the likely problems, which is the first stage in dealing with them.

ROLE-PLAYING AS A MEANS OF DEALING WITH MIXED-ABILITY STUDENTS

One of the most efficient techniques used for teacher-training is role-playing.

Role-playing in training takes place between two or more would-be educators who get together for exploring a specific issue. It helps them to become familiar with difficult situations and get to know how others might respond in that same scenario [Фролова, 1987].

Role-playing clearly promotes effective interpersonal relations and social transactions among participants. It includes taking part in various exercises and activities that can improve communication and boost the teacher’s engagement and motivation. One of the essential benefits of role-playing in teacher– training is that it builds confidence.

Educators face innumerable situations within a safe environment, which gives them the confidence to understand the concept, identify problems, and learn ways to tackle the given situation effectively. In other words, role-plays assist in handling difficult situations and develop problem-solving skills.

Let us have a look at the following sample role-plays meant for preparing future teachers for work in multi-level groups.

Role-play 1

Act out an International Conference of professors of Moscow State Linguistic University and professors of a foreign University (can be negotiated and agreed on with the teacher-trainees). They are to take part in a discussion devoted to the challenges of teaching foreign languages to multi-level classes.

The purpose of the conference is to compare and analyze different opinions of the representatives of Moscow State Linguistic University and the professors of the ‘foreign’ University on the following issues:

Teaching techniques and activities for mixed-ability classrooms

Using Differentiation strategies in the Classroom

On the agenda are the following questions:

- Is it possible to meet every student’s needs? What techniques can help the teacher achieve this goal?
- What differentiation strategies are important for multi-level audiences?
- In what way is it possible to establish a good motivating environment for students of different backgrounds and goals?
- Should professors pay attention to a motivating environment in the classroom? What advantages can this environment provide?

The speakers are to express their opinions and share their experience and knowledge concerning the issue of teaching techniques and activities for mixed-ability classrooms. They should use the questions listed above, discussing them and responding to them.

This role-play gives the participants an opportunity to share and exchange their own opinions on the issues raised, as well as to listen to their peers’ teaching and learning experiences. Such practice can be very useful for them, as they can see how others might respond and deal with a problem in this or that classroom situation.

Педагогические науки

Role-play 2

Act out a meeting of professors of Moscow State Linguistic University and professors of a foreign University (can be negotiated and agreed on with the teacher-trainees). They are to take part in a discussion devoted to the problems of teaching foreign languages in mixed-ability groups.

The main aim of the meeting is to compare and analyze different views of the representatives of Moscow State Linguistic University and the professors of the 'foreign' University on the following issue:

Planning lessons for multilevel classrooms

The participants are to discuss the following questions:

- Why is it important to plan a lesson for a mixed-ability group of students very carefully?
- What is the teaching value of analyzing lessons?
- What resources and techniques do you find useful in order to monitor your students' progress?
- How can discipline in a mixed-ability class be improved if a problem occurs? What skills should professors have?
- Why is it crucial to have extra tasks for every foreign language lesson when working with a multilevel audience?

The speakers need to interact with each other discussing the importance of planning lessons for multilevel classrooms very carefully.

Answering and discussing the questions, the speakers should provide some arguments from their teaching or learning experience.

Role-play 3

Act out a meeting of professors of a foreign University (can be negotiated and agreed on with the teacher-trainers) and professors of Moscow State Linguistic University devoted to the problems of choosing appropriate course books for students who learn foreign languages in a mixed-ability group.

The main goal of the meeting is to compare and analyze different opinions of the representatives of Moscow State Linguistic University and the representatives of the 'foreign' University on the following issue:

Choosing course books and compiling teaching (supplementary) materials for mixed-ability classes

On the agenda are the following questions:

- What factors should be taken into account in order to choose a course book for mixed-ability students?
- If a textbook does not suit every student, how can educators deal with the problem?
- Is it a good idea to use different textbooks for one group of students? Does such practice broaden students' horizons or does it cause chaos?

The speakers need to discuss the main problems of choosing course books for multi-level students. The speakers are to express their opinion on the role of a course-book in the learning/teaching process, as the course book can pursue a variety of goals.

The speakers need to interact with each other answering questions and providing their own recommendations which can help future foreign language teachers choose adequate course books for their mixed-ability groups.

Role-play 4

Act out a seminar of professors of Moscow State Linguistic University and professors of a foreign University (can be negotiated and agreed on with the teacher-trainees). They are to take part in a discussion devoted to the challenges of using innovative technology in teaching foreign languages to multi-level classes.

The purpose of the seminar is to have a look at different points of view of the representatives of Moscow State Linguistic University and the professors of the 'foreign' University on the following issue:

Using innovative technologies working with a multi-level audience

On the agenda are the following questions:

- How often do you use modern technology during a lesson?
- Do you find it useful to use online games and activities, use electronic devices and digital presentations in the foreign language classroom?
- Would you agree that listening to recordings and watching videos have many advantages for students?
- Should students see the script of a video or an audio text?
- Is it necessary to support every video with a pre-viewing task and a list of vocabulary used in the video?

The participants of this role-play need to answer the questions, explaining why modern technology

can have a positive or a negative impact on foreign language acquisition.

The speakers are to discuss the materials and activities based on modern technology that are used in Moscow State Linguistic University or in foreign universities where the students have been on an exchange programme for teaching foreign languages. They need to analyze positive and negative effects of modern technology.

At the end of the discussion, the speakers are to draw a conclusion about the main benefits and drawbacks of using innovative technologies.

Role-play 5

Act out a conference of professors of Moscow State Linguistic University and professors of a foreign University (can be negotiated and agreed on with the teacher-trainees). They are to take part in a discussion devoted to the challenges of dividing multi-level students into various groups or pairs.

The main goal of the conference is to compare different ideas and suggestions of the representatives of Moscow State Linguistic University and the professors of the 'foreign' University on the following issue:

Dividing multi-level students into various groups / pairs

The participants are to answer the following questions:

- Do you believe educators should always try to group or stream mixed-ability students according to their level of language proficiency?
- Why is it useful for students to have an opportunity to work in small groups? What skills can be improved by working in a pair or a small group?
- How can discipline in a mixed-ability class be improved if a problem occurs? What skills should professors have?

The participants of this role-play need to answer the questions, giving their own reasons for grouping or streaming multi-level students. The participants are to explain why dividing multi-level students into various groups is important or why it may cause problems, and what skills such practice can improve.

The participants need to discuss the main problems that may occur in dividing multi-level students into various pairs or groups, and suggest in what way they can solve the problem and which skills are needed for this.

The questions raised during role-playing sessions can be discussed in more depth together with the teacher-trainer during seminars organized in the format of feedback stages of role-playing.

QUESTIONS FOR TEACHER-TRAINING SEMINARS

Here is a list of questions that can be discussed by future teachers. These questions can also be useful for educators who want to improve their teaching techniques in teaching foreign languages in a mixed-ability class:

1. Do you agree that planning a lesson for a mixed-ability group of students requires an extra effort and is different from planning a class for students of relatively same level of language proficiency?
2. What is the teaching value of analyzing lessons?
3. What would you pay attention to first thing observing a multi-level class if you were a teacher-trainer?
4. How would you go about correcting students' homework in a mixed-ability class?
5. Do you think it is a good idea to give students keys to homework exercises?
6. How often do you use modern technology during a lesson?
7. Do you find it useful to use online games and activities, use electronic devices and digital presentations in the foreign language classroom?
8. Would you agree that staging a variety of activities can help meet every student's needs? What techniques can help the teacher achieve this goal?
9. What resources and techniques do you find useful in order to monitor your students' progress?
10. Try to prove that it is crucial to have extra tasks (or a contingency plan) for every foreign language lesson working with a multi-level audience?
11. What differentiation strategies are important for multi-level audiences?
12. Do you believe in grouping or streaming mixed-ability students according to their level of language proficiency?
13. Do you find it useful for students to have an opportunity to work in pairs or small groups? What skills can be improved by working in a pair or a small group?
14. Prove that foreign language teachers should pay attention to a motivating environment in the classroom. What are the advantages of this sort of environment? Do you believe in having fun in class?
15. In what way is it possible to establish a good motivating environment for students of different backgrounds and goals?

Педагогические науки

SUMMARY

Role-playing can be very useful for teachers who work with multi-level students. Role-playing while being vocationally trained, future teachers learn how to stage this or that classroom activity, how to group or pair off students, how to analyze the lessons they observe. They become aware of the key benefits of role-plays for multi-level students. Role-playing is an efficient classroom technique because it

- develops communication and language skills;
- allows students to act out and make sense of real-life situations;
- develops social skills as students interact and collaborate with each other;

- peers learn to empathize, to look at things from different perspectives;
- helps students learn about different cultures;
- encourages students to express their ideas and feelings in a relaxed environment;
- sparks creativity and imagination;
- improves motivation.

Role-playing is indeed a good classroom activity for mixed-ability students, as the roles can be as different as students in a group. It gives students an opportunity to feel free and confident, as the strongest and the most capable student can have the most complicated role, while a student who is shy and less competent can get an easy role.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Tomlinson, C. A.. Differentiated instruction. In: Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.). Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives. New York: Routledge, 2017. P. 287–300.
2. Celce-Murcia, M. Interaction and communication in the ESOL classroom. English Teaching Forum, 1984. Vol. 2. P. 2–7.
3. Фролова Г. М. Использование ситуаций ролевого общения для профессионально-методической подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1987.

REFERENCES

1. Tomlinson, C. A. (2017). Differentiated instruction. In Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.), Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives. New York: Routledge, 287–300.
2. Celce-Murcia, M. (1984). Interaction and communication in the ESOL classroom. English Teaching Forum, 2, 2–7.
3. Frolova, G. M. (1987) Ispolyzovanye situatsyi rolevogo obsheniya dlya professionalno metodicheskoy podgotovky studentov = Using role playing to train future teachers: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Фролова Галина Михайловна

кандидат педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой лингводидактики
Института иностранных языков имени М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Frolova Galina Mihailovna

PhD (Pedagogy), Professor
Head of the Foreign Language Teaching Department
The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

06.02.2024
22.03.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.1



Самостоятельная работа как фактор оптимизации иноязычного обучения (социально-политические науки)

Н. С. Харламова¹, О. Б. Мангова²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
¹nskafedra@mail.ru, ²o_kassandra@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется роль самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов политических специальностей. Авторы обосновывают значимость самостоятельной работы в процессе оптимизации иноязычного профессионально ориентированного обучения и в формировании умений осуществления политического дискурса на иностранном языке, а также подчеркивают важность ее эффективного структурирования. В этой связи предлагается дорожная карта, основанная на методе алгоритмизации самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, дорожная карта, траектория, алгоритмизация, политический дискурс

Для цитирования: Харламова Н. С., Мангова О. Б. Самостоятельная работа как фактор оптимизации иноязычного обучения (социально-политические науки) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 98–104.

Original article

Individual Work as an Optimizing Factor in Foreign Language Learning (Socio-Political Sciences)

Natalya S. Kharlamova¹, Oksana B. Mangova²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
¹nskafedra@mail.ru, ²o_kassandra@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the role of individual work in teaching foreign languages to students of political sciences. The authors substantiate the significance of individual work in the process of optimizing foreign-language professionally oriented education and in the formation of skills relevant to foreign-language political discourse, and emphasize the importance of the effective structuring of individual work. In this regard, a roadmap based on the method of algorithmization of individual work is proposed.

Keywords: individual work, road map, trajectory, algorithmization, political discourse.

For citation: Kharlamova, N. S., Mangova O. B. (2024). Individual work as a factor in optimising foreign language learning (socio-political sciences). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 98–104. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия в обучении иностранным языкам возрастает доля профессионально ориентированного обучения, что объясняется соответствующим социальным заказом. Однако именно в этой области существуют объективные сложности, связанные с жесткими временными параметрами и многозадачностью установок. Совершенно очевидно, что в современных условиях основным фактором оптимизации иноязычного профессионально ориентированного обучения является правильно логистически выстроенная самостоятельная работа. Данная тенденция определяется нами как «shift from teaching to learning». Особенно убедительно данное положение было проверено в условиях смешанного обучения и онлайн обучения во время пандемии. В связи с этим речь идет не об увеличении объема самостоятельной работы, а об ее оптимальном структурировании, т. е. об алгоритмизации предлагаемых заданий по принципу дорожных карт.

ТРАЕКТОРИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ (ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС)

Настоящее время характеризуется существенными изменениями в образовательной среде, предлагающей новое содержание, иные подходы и педагогический менталитет. Основной целью образования становится обеспечение условий самоопределения и самореализации личности обучающегося. Означенное целеполагание подразумевает ориентацию на организующую работу преподавателя. Она, в свою очередь, направлена на стимулирование активной деятельности студентов, на поиски активных методов овладения знаниями, развития творческих способности студентов. Всё перечисленное способствует достижению дидактической цели,

которую преподаватели ставят перед студентами. В этой связи самостоятельной работе отводится роль не только важной формы образовательного процесса, но и его фундамента.

Повышение значимости самостоятельной работы студентов диктует необходимость кардинального пересмотра организации учебно-воспитательного процесса, который должен быть выстроен таким образом, чтобы формировать у студента способности к самообразованию и саморазвитию. Согласно определению, данному И. Я. Лернером, самостоятельная работа представляет собой особый феномен и вид деятельности, не совпадающий с понятиями «учение», «обучение» и «усвоение», а ориентированный на творческое преобразование объекта изучения [Лернер, 1991].

Организация самостоятельной работы студентов является одной из важнейших задач, стоящих перед преподавателем. Основополагающим принципом, которым следует руководствоваться при выстраивании процесса самостоятельной работы, является переход от формального выполнения учебных заданий студентами к их активной вовлеченности в учебный процесс, к поощрению познавательной деятельности и формированию базы для самоорганизации и самовоспитания.

Организация самостоятельной работы студентов предполагает создание целостной педагогической системы, включающей учебно-методическое и мотивационное сопровождение, основанное на комбинации традиционных и инновационных инструментов, а также процессуальное и информационно-технологическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов в аудиторное и внеаудиторное время, с учетом их профессиональных интересов [Коряковцева, 2002]. Мотивация обучающихся к самостоятельной активности должна быть нацелена на развитие положительного отношения к индивидуальной работе и познавательной

Таблица 1

ЗАДАЧИ УЧАСТНИКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Участники	Задачи
Преподаватели	<ol style="list-style-type: none">1. Выбор оптимальных форм и методов руководства самостоятельной работой.2. Формирование основ самоорганизации и самовоспитания.3. Создание условий, требующих использования активных форм и методов познания.4. Мотивирование студентов к самостоятельной внеурочной работе.5. Контроль результатов самостоятельной работы (подведение итогов).
Студенты	<ol style="list-style-type: none">1. Усвоение материала курса.2. Углубление полученных знаний посредством работы с первоисточниками, учебными пособиями, научной литературой и тем, рекомендованных для самостоятельного и индивидуального изучения.3. Выполнение практических заданий для самостоятельной работы в соответствии с дорожной картой, предложенной преподавателем.

деятельности. Для обеспечения устойчивости мотивации необходимо на каждом этапе самостоятельной учебной деятельности разъяснять цели и задачи работы, контролировать выполнение задач и процесс достижения целей студентами.

Главная идея данной стратегической линии – это позиционирование самостоятельной работы как интерактивного процесса, консолидирующей деятельность его участников – обучающихся и преподавателей. Необходимым фундаментом, обеспечивающим эффективность данного процесса, является четкое осознание круга задач участников.

Данное понимание задач должно:

1. Расширить временные рамки учебного процесса, обеспечить эффективное управление самостоятельной работой со стороны преподавателей.
2. Повысить творческую активность и способствовать обучению студентов самому образовательному процессу, который основан на проблемно-деятельностном подходе, то есть, на самостоятельном «добывании» знаний. Выполнение заданий в рамках самостоятельной работы в конечном итоге направлено на развитие самостоятельности и инициативности обучающихся.

Траектория самостоятельной работы, направленной на формирование умений выстраивания политического дискурса на иностранном языке, представляет собой организованную последовательность выполняемых учебных заданий внутри изучаемой темы в рамках осваиваемой дисциплины (практический курс первого / второго иностранного языка). Благодаря данной траектории в процессе осуществления самостоятельных действий по конкретной теме обучающийся всегда имеет четкое понимание цели выполнения определенного типа задания, алгоритм его выполнения и принципы самостоятельного оценивания работы.

Это дает возможность обучающемуся оперативно получать искомую информацию, эффективно разбираться в особенностях учебных действий, а также определять правильность их выполнения и осуществлять самоконтроль.

Понятие «дорожная карта» было введено в обиход Тони Блэром как комплексный план действий, направленных на урегулирование ситуации на Ближнем Востоке. С тех пор метод дорожního картирования вышел за рамки политической жизни и нашел широкое применение в государственном администрировании, международных отношениях, менеджменте, предпринимательской деятельности, а также в других областях. В образовательной среде дорожные карты используются в качестве инструмента стратегического планирования как декларация комплекса мер, обеспечивающих развитие университета.

Существуют разные варианты понимания «дорожных карт». В наиболее широком значении под дорожной картой понимается пошаговый план действий или свод мероприятий, направленных на достижение определенного результата. Обычно этот план сопровождается указанием ответственных исполнителей, сроков и ресурсов, а также контрольных показателей, оформленных в табличном или текстовом виде. В образовательном контексте дорожная карта определяется как способ визуализации планируемого процесса образовательной деятельности. О. В. Игумнова определяет дорожную карту дисциплины как типовое построение образовательной деятельности обучающихся [Игумнова, 2020].

Совершенно очевидно, что требуется дать определение дорожной карты самостоятельной работы, которое наиболее точно отражает суть современного представления о ней. Дорожная карта самостоятельной работы – это алгоритм реализации индивидуальной деятельности обучающихся,

Таблица 2

ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ЗАДАНИЯ (DRILLS)

1. Фонетический Drill		
Отработка произношения географических названий по глоссарию имен собственных политического дискурса	Составление собственного словаря эргонимов, используемых в индивидуальных заданиях (с комментариями по их произношению)	Вычленение особенностей с национальных и / или региональных произносительных вариантов изучаемого языка на материале аудируемых текстов
2. Лексико-грамматический Drill		
Выполнение тренировочных тестовых заданий по разработанным профессионально ориентированным пособиям [Шишлова, 2007].		
3. Терминологический Drill		
Выполнение тренировочных упражнений, направленных на активизацию профессионально релевантной терминологии [Харламова, 2021].		

Педагогические науки



Рис. 1. Творческие задания

дающий видение саморазвития и обеспечивающий самостоятельное достижение образовательных целей. Этот алгоритм включает в себя комплекс заданий для самостоятельной работы, характеристику заданий, пошаговое описание их выполнения, критерии самостоятельного оценивания результатов.

Представляется, что основными требованиями, предъявляемыми к дорожным картам, являются следующие:

1. Транспарентность.
2. Способность ориентировать обучающихся в выполняемых действиях.
3. Системность подачи материала.
4. Наличие способов самооценки.

5. Сохранение контекстности учебной деятельности.

6. Обеспечение целостности учебной деятельности.

Дорожная карта самостоятельной работы включает в себя широкий диапазон заданий, включающий два основных блока: тренировочные задания (задания типа Drill) и творческие задания. Для создания банка заданий для самостоятельной работы необходимо обозначить так называемые реперные точки (задания), которые и позволят выстроить требуемую траекторию. Рассмотрим данное положение применительно к иноязычному обучению политическому дискурсу.



Рис. 2. Творческие задания

Дорожная карта самостоятельной работы в прагматическом понимании – это пошаговый алгоритм выполнения заданий. Объем заданий, к которым необходимо составить алгоритм, должен составлять не менее 80 %. При этом алгоритм / дорожная карта может быть составлена на родном или иностранном языке в зависимости от этапа обучения. Если для выполнения заданий типа Drill используются преимущественно цифровые технологии, то творческие задания требуют более интерактивного формата.

Алгоритмизация самостоятельной работы в обучении иноязычному политическому дискурсу является трудоемким, но необходимым процессом. Как уже отмечалось, к сожалению, имеют место две тенденции: сокращение аудиторных часов, отведенных на изучение иностранных языков, и увеличение количества обучаемых в учебных группах (16–17 студентов). Именно самостоятельная работа (но не за счет увеличения объема заданий, а за счет оптимизации) может быть правильным логистическим решением в данном контексте.

Кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук МГЛУ занимается разработкой данной проблемы как в теоретическом, так и в практическом плане. Результаты исследования обобщены, в частности, в пособии «Методические указания для самостоятельной работы по дисциплине “Практический курс иностранного языка”» [Жарламова, 2013].

На более продвинутом этапе разработана дорожная карта для базовых (реперных) заданий в контексте обучения иноязычному политическому дискурсу.

Для подготовки обзора текущих событий предлагается следовать следующему алгоритму действий:

1. Провести тематическую выборку новостных сообщений, взяв за основу определенный регион или текущие события международного значения.
2. Отобрать три сообщения и определить ключевую тему.
3. Выделить основные пункты обзора события, представить их как иллюстрацию, подтверждающую анализ конкретного положения.
4. Составить связанное сообщение из основных пунктов новостного события.
5. Прокомментировать один из наиболее важных выделенных пунктов.
6. Сопроводить сообщение собственной оценкой (кратко).

Для самостоятельного написания эссе рекомендуется придерживаться данного алгоритма:

1. Обозначить тему эссе, подобрав одну из следующих формулировок: альтернативный тезис, тезис-утверждение, тезис-проблемный вопрос.
2. Используя дополнительную литературу, провести анализ выбранной проблемы, опираясь на концепции и аналитический инструментарий соответствующей дисциплины.
3. Продумать композиционную организацию письменного текста, логику изложения и языковое оформление.
4. Изложить суть поставленной проблемы, сделать выводы, обобщающие выбранную позицию.

Для формирования умений, необходимых для выстраивания публичной речи, прекрасным материалом служат видеозаписи выступлений конференции TED, которые находятся в свободном доступе на официальном вебсайте и на канале YouTube. Рекомендуется следующий алгоритм работы:

1. Пользуясь системой поиска по ключевому слову или по тематической области, отобрать наиболее подходящее выступление;
2. Внимательно прослушать выступления, фиксируя структурные элементы речи (Введение – Основная часть – Заключение); вычленить основные тезисы спикера, аргументационную линию, а также message автора.
3. Составить глоссарий по затронутой теме.
4. Проанализировать иллюстративный материал (статистика, факты, цитаты, примеры из жизни), языковые средства (фонетические, лексические, морфологические и синтаксические), используемые спикером для осуществления своей коммуникативной интенции, а также ритмико-интонационное оформление речи.
5. Выявить наиболее яркие экспрессивные средства, применяемые автором (метафоры, эпитеты, анафоры, гиперболы, параллельные конструкции, антитезы, юмор).
6. Письменно составить свою собственную речь с опорой на глоссарий, тезисы и аргументы спикера, а также самостоятельно изученный фактический материал, подобрав языковые средства, помогающие донести message до предполагаемой целевой аудитории, не забывая о принципе политкорректности.
7. Воспроизвести речь устно, используя выразительные интонационные модели; оптимальное время выступления – 8–10 минут.

Рекомендации для выполнения задания Book review. Научное произведение выбирается студентом и связано с темой дипломной работы или тема входит в круг его научных интересов. Предлагается следующий алгоритм:

1. Использовать следующие структурные элементы: введение, основная часть, заключение.
2. Представить книгу в целом, сформулировать поднятую автором проблему, обосновать ее актуальность (во введении).
3. Сжато пересказать содержание книги, суммарно изложить предложенное автором решение затрагиваемой проблемы (в основной части).
4. Прокомментировать сильные и слабые стороны книги, выразить согласие или несогласие с мнением автора, а также определить целевую аудиторию произведения (в заключении).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поскольку современное обучение имеет практико-ориентированную направленность, то именно самостоятельная работа является стратегической линией. Текущие тенденции, такие как, например, укрупнение языковых групп до 17 человек (связанное, в частности, с ухудшением финансовой ситуации и жестко лимитированными временными параметрами), указывают на рост и расширение потенциала самостоятельной работы в будущей педагогической практике. При отсутствии навыков осуществления самостоятельной работы обучение станет неполноценным и практически невозможным. Таким образом, самостоятельная работа будет являться единственной гарантией того, что образовательная программа будет пройдена обучающимися в полном объеме. Основным механизмом, гарантирующим реализацию самостоятельной работы, является разработка четких и понятных студентам дорожных карт (алгоритмов).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Лернер И. Я. Концепция базового содержания образования. М.: Педагогика, 1991.
2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2002.
3. Игумнова О. В. Виды «дорожных карт» освоения дисциплины. Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, управление и экономика. 2020. № 4 (12). С. 27–31.
4. Шишлова Е. Б., Аксенова В. С. Сборник тестовых заданий: учебное пособие для студентов III–V курсов. М.: МГЛУ, 2007.
5. Харламова Н. С. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам – современный вектор развития. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021.
6. Харламова Н. С., Селезнева С. Ю. Методические указания для самостоятельной работы по дисциплине «Практический курс иностранного языка» английский язык для студентов I–II курсов. М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013.

REFERENCES

1. Lerner, I. Ja. (1991). *Konceptija bazovogo soderzhanija obrazovanija* = The concept of the basic content of education. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)
2. Korjakovceva, N. F. (2002). *Sovremennaja metodika organizacii samostojatel'noj raboty izuchajushhijh inostrannyj jazyk: Posobie dlja uchitelej* = Modern methods of organizing independent work of foreign language learners. A manual for teachers. Moscow: ARKTI. (In Russ.)
3. Igumnova, O. V. (2020). *Vidy "dorozhnyh kart" osvoenija discipliny. Teorija i praktika nauchnyh issledovanij: psihologija, pedagogika, upravlenie i jekonomika* = Types of "road maps" for mastering the discipline. Theory and practice of scientific research: psychology, pedagogy, management and economics, 4 (12), 27–31. (In Russ.)
4. Shishlova, E. B., Aksenova, V. S. (2007). *Sbornik testovyh zadanij: Uchebnoe posobie dlja studentov III–V kursov* = Tests for 3d-5th year students. Moscow: MSLU. (In Russ.)
5. Kharlamova, N. S. (2021). *Professionalno orientirovannoe obuchenie inostrannym jazykam – sovremennyj vektor razvitija* = professionally oriented teaching of foreign languages – a modern vector of development. Moscow: MSLU. (In Russ.)
6. Harlamova, N. S., Selezneva, S. Ju. (2013). *Metodicheskie ukazanija dlja samostojatel'noj raboty po discipline "Prakticheskij kurs inostrannogo jazyka" anglijskij jazyk dlja studentov I–II kursov* = Guidelines for independent work in the discipline "Practical course of a foreign language" English for 1st and 2nd year students. Moscow: MSLU. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Харламова Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета

Мангова Оксана Борисовна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kharlamova Natalya Segeevna

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Head of the Department of Linguistics and Political Communications
Institute of International Relations and Political Sciences (Faculty)
Moscow State Linguistic University

Mangova Oksana Borisovna

PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Linguistics and Political Communications
Institute of International Relations and Political Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

06.02.2024
22.03.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Теоретические предпосылки формирования интеллектуальных умений при обучении иностранным языкам в системе высшего образования

Д. А. Христофорова

*Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова Минздрава России
Москва, Россия
Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
khristorovadarya@gmail.com*

Аннотация. В статье представлены теоретические предпосылки формирования интеллектуальных умений студентов при изучении иностранных языков посредством развития их мышления. В системе высшего образования выявлен ряд проблем, свидетельствующих о недостаточной сформированности вышеназванных умений, которая негативно скажется на будущей профессиональной деятельности студентов. Для их решения автор предлагает использовать профессионально ориентированные кейсы.

Ключевые слова: интеллектуальные умения, обучение иностранным языкам, мышление, профессионально ориентированные кейсы

Для цитирования: Христофорова Д. А. Теоретические предпосылки формирования интеллектуальных умений при обучении иностранным языкам в системе высшего образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 105–110.

Original article

Theoretical Prerequisites for Forming Intellectual Skills in Training Foreign Languages in Higher Education System

Daria A. Khristorova

*Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia
Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
khristorovadarya@gmail.com*

Abstract. The article presents theoretical prerequisites for forming intellectual skills of students through the development of their thinking while studying foreign languages. A number of problems have been identified in the system of higher education, indicating the insufficient formation of the above mentioned skills, which will have a negative impact on future professional activity. To solve them, the author suggests using professionally oriented cases.

Keywords: intellectual skills, foreign language training, thinking, professionally oriented cases

For citation: Khristorova, D. A. (2024). Theoretical prerequisites for the formation of intellectual skills in teaching foreign languages in the system of higher education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 105–110. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность формирования интеллектуальных умений обусловлена новыми требованиями к выпускникам университетов, вызванными новациями, обеспечивающими технологический суверенитет нашей страны. Проблема заключается в том, что в настоящее время, что у выпускников университетов не всегда в достаточной степени развиты различные виды мышления. Таким образом, целью нашего исследования является междисциплинарный анализ идей и концепций, обеспечивающий формирование интеллектуальных умений при обучении иностранным языкам. Для решения этой проблемы нам кажется верным обратиться к когнитивному подходу.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Был проведен теоретико-методологический анализ идей и концепций в области философии, психологии и лингвистики. Российские философы уделяют особое внимание различным понятиям, таким как «познание», «мышление», «язык».

Традиционно выделяют чувственное (ощущение, восприятие, представление) и рациональное (понятие, суждение, умозаключение) познание. При этом формы рационального познания являются особыми формами мышления. Некоторые исследователи уточняют, что мышление как категория свойственна только индивидуальному познанию, в котором выделяют непосредственно-чувственную, низшую сторону и вербально-логическую, высшую, сторону [Пономарев, 1976].

Мышление определяется как «активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т. п.» [Философский словарь, 1963, с. 286]; процесс осознания себя в качестве самопорождающего и самоутверждающего начала [Лосев, 1990]; материальный процесс, который наделяет речь жизнью и смыслом, и который невозможно отделить от речи [Витгенштейн, 2018]. Некоторые авторы, например, К. Поппер, отождествляют мышление в каком-то смысле с понятием «знание». Структура «знания» (мышления) в субъективном смысле состоит из состояний ума, сознания или диспозиций действовать определенным образом; в объективном смысле она состоит из проблем, теорий и рассуждений, аргументов как таковых [Поппер, 1979].

Существуют различные классификации видов мышления, предложенные как российскими, так и зарубежными авторами. Так, в отечественной философской традиции выделяют творческий, интуитивный, логический [Пономарев, 1976];

перцептивный, пространственно-образный; знаково-символический, логико-вербальный типы мышления [Меркулов, 2005]. В зарубежной традиции выделяют такие виды мышления, как конкретное и абстрактное, эмпирическое и научное, рефлексивное мышление, то есть способность выстроить идеи в определенном порядке таким образом, чтобы каждая новая идея основывалась на предыдущей [Dewey, 1910] и др.

Особенный интерес для нашего исследования представляет логико-вербальное мышление, поскольку оно задействовано при обучении иностранным языкам, а также рефлексивное мышление. Таким образом, мы приходим к выводу, что мышление рассматривается исследователями как основополагающая категория философии, определяющая процесс познания.

Категории мышления, познания и познавательная деятельность индивида являются предметом исследования различных дисциплин. Выделяют два этимологически схожих направления исследований – «когнитивизм» и «когнитология». Понятие «когнитивизм» рассматривается как «концепция, трактующая все компоненты сознания как когнитивные феномены» [Максимов, 2003, с. 7], т. е. эти компоненты приводятся к знанию и познанию. Когнитология признает относительную автономию сферы разума и утверждает, что на поведение человека влияют как материальные условия существования, так и феноменология духа [Скворцов, 2011].

Связь мышления и языка неоспорима. Вопросы связи мышления и языка занимались отечественные и зарубежные авторы [Лосев, 1990; Выготский, 1934; Щедровицкий, 2010; Кассирер, 2002; Гуссерль, 2005; Хайдеггер, 2006; Slobin, 1996].

Размышляя о связи мышления и языка, некоторые отечественные авторы называют язык обязательной составляющей мышления, без которой мышление существовать не может. Однако в русской философии существует и противоположная позиция. Она заключается в том, что если мышление происходит бессловесно, это является показателем достижения более высокой степени развития мышления [Лосев, 1990]. Другие авторы обращают внимание на развитие интеллекта и мышления при овладении языком [Выготский, 1934]; называют язык проявлением мышления [Щедровицкий, 2010].

Зарубежные авторы также уделяют внимание связи мышления и языка. Язык является средством выражения понятий на языке и, таким образом, выражения понятийного мышления [Кассирер, 2002, т. 1]. Интерес к языку проявлялся и в философской феноменологии, основоположником

которой считается Э. Гуссерль. Для него мышление не есть нематериальный процесс, который наделяет речь жизнью и смыслом, и который возможно отделить от речи. Он утверждал, что мышление должно отталкиваться от жизненных проблем, а не от теорий [Гуссерль, 2005]. М. Хайдеггер продолжил развивать его теоретические положения, добавив, что мышление всегда интенционально, то есть мышление о чем-либо [Хайдеггер, 2006].

Говоря об овладении языком, нельзя не рассматривать овладение иностранным языком. По мнению Д. И. Слобина, чтобы стать компетентным в каком-либо языке, необходимо научиться мыслить на иностранном языке. Мыслительная деятельность начинает играть особую роль, когда она используется в речевой деятельности, поскольку мысли высказываются в определенных языковых рамках [Slobin, 1996].

Говоря о деятельности, нельзя не упомянуть идеи, высказанные отечественными авторами в рамках деятельностной теории. Деятельность осуществляется совокупностью действий, зависящих от частных целей. При этом понятия «действие» и «операция» не тождественны друг другу. Действия совершаются для достижения определенных целей, а операции зависят от условий достижения этих целей. При изменении условий для достижения какой-либо цели нужно будет изменить выполняемые операции [Леонтьев, 1975].

Нам представляется целесообразным назвать операции, входящие в структуру мышления, и проанализировать их с точки зрения возможности применения преподавателем на практике, так как сознательное использование студентами этих операций будет способствовать более успешному овладению иностранным языком. Логическая сторона мышления находит отражения в таких операциях, как анализ и синтез, ассоциации, сравнение, различение, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация и др. Вышеперечисленные логические операции используются при формировании понятий при обучении в университете.

Понятия формируются на основе обобщения признаков, выделяемых у однородных предметов. Эти операции являются неотъемлемой частью интеллекта, поэтому мы бы хотели перейти к понятию «интеллектуальная операция». Одни исследователи определяют это понятие как «осознанные психические действия, связанные с познанием и разрешением задач, стоящих перед индивидом» [Шадриков, 2007, с. 152]. Для успешной профессиональной деятельности специалист должен владеть различными интеллектуальными операциями, которым его следует специально обучать. Вышеперечисленные операции мышления

исследователь называет интеллектуальными. Другие исследователи включают эти же операции в структуру интеллектуальных умений. Так, Н. А. Менчинская определяет «интеллектуальные умения» как умственные (интеллектуальные) приемы, способы действия [Менчинская, 1998]. Такие приемы, по Е. Н. Кабановой-Меллер, делятся на «узкие», специфические, и «широкие», обобщенные. В первую категорию попадают умения установления связей между понятиями и предметами, пространственные соотношения и т. д. Во второй оказываются такие умения как абстрагирование, установление причинно-следственных связей и др. [Кабанова-Меллер, 1962].

Обобщив идеи, предложенные в психологии и философии, мы пришли к выводу, что эти дисциплины трактуют операции, о которых речь шла выше, как мыслительные операции. Нам представляется более верным говорить об интеллектуальных умениях. В рамках нашего исследования мы будем определять интеллектуальные умения как осознанные приемы мышления, позволяющие человеку осуществлять интеллектуальную деятельность и достигать поставленных целей; понимание алгоритма мыслительных действий для определенного вида деятельности.

На основе проведенного анализа мы будем использовать следующую классификацию интеллектуальных умений:

- 1) когнитивные, т. е. связанные с работой мышления (умение отобрать необходимую информацию, осознать ее, запомнить, воспроизвести);
- 2) аналитико-синтетические (умение проанализировать (обнаружить связи), сопоставить с ранее полученной информацией (сравнить, обнаружить новые элементы, упорядочить, выделить категории), определить задачи и алгоритм действий по достижению цели);
- 3) контрольно-оценочные (умение оценить достоверность полученных результатов, сравнить с результатами других исследований, определить перспективы дальнейших исследований).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретико-методологический междисциплинарный анализ различных идей и концепций, разработанных в различных научных областях, позволил нам применить их для формирования интеллектуальных умений студентов в системе высшего образования. Российские и зарубежные педагоги и методисты разрабатывали различные методики и технологии, содействующие интеллектуальному развитию интеллектуальных умений на иностранных языках специалистов разных

профессий [Шацкий, 1980; Селевко, 2005; Рыблова, 2019; Эткинсон, 2001; Hamel, 1997]. Среди них мы выбрали метод кейсов – обучение с помощью разбора (анализа) конкретных ситуаций. Выделяют ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы [Селевко, 2005], по объему предоставляемого материала выделяют структурированные кейсы, маленькие наброски и большие неструктурированные кейсы [Рыблова, 2019]. Целью решения таких ситуаций является более глубокое исследование предлагаемой проблемы, обнаружение новых проблем предложить плодотворные гипотезы [Эткинсон, 2001; Hamel, 1997].

Специфика реализации этого метода заключается в том, что обучающимся предлагается структурированная реальная профессионально направленная ситуация, которую нужно решить, используя полученные во время обучения знания и навыки. Во время решения такой ситуации у обучающихся активизируется мыслительная деятельность и повышается речевая активность. Мы предлагаем использовать данный метод для закрепления материала и активизации полученных знаний как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторное время. Поскольку работа с профессиональным кейсом предполагает участие нескольких человек, то мы предлагаем распределить

обучающихся на команды и представить им проблемную ситуацию, которую нужно решить с учетом специфики их будущей профессии. Каждая из команд будет предлагать свой метод решения проблемы и аргументированно пояснять, в чем преимущества выбранного метода. Задачей второй группы будет найти недостатки и выдвинуть свое решение. Метод кейсов позволяет обучающимся научиться работать в команде, что важно в их будущей профессиональной деятельности. Нужно отметить, что применение такого метода требует значительной подготовки как преподавателя, так и обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе проведенного анализа мы предлагаем использовать метод кейсов / разбора (анализа) конкретных ситуаций для формирования интеллектуальных умений. В заключение следует добавить, что для наиболее эффективной будущей профессиональной деятельности студентов следует уделять достаточное внимание формированию их интеллектуальных умений. Для успешного разбора конкретной ситуации обучающийся должен пройти все этапы работы с иноязычной информацией, выработать алгоритм действий и прийти к наилучшему решению.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
2. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. М.: Политиздат, 1963.
3. Лосев А. Ф. Философия имени // Лосев А. Ф. Из ранних произведений. М.: Изд-во МГУ, 1990.
4. Витгенштейн Л. Философские исследования / пер. с нем. Л. Добросельского. М.: АСТ, 2018.
5. Поппер К. Рост и логика научного знания. М.: Прогресс, 1983.
6. Меркулов И. П. Когнитивные способности. Москва: Ин-т философии РАН, 2005.
7. Dewey J. How we think. Kansas: D. C. Heath and Co. Publishers, 1910.
8. Максимов Л. В. Когнитивизм как парадигма гуманитарно-философской мысли. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2003.
9. Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание. М.: МБА, 2011.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь. Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.
11. Щедровицкий Г. П. «Языковое мышление» и методы его анализа. М.: ННФ «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого», 2010.
12. Кассирер Э. Философия символических форм: в 3 т. М., СПб., 2002. Т. 1. Язык.
13. Гуссерль Э. Избранные работы / сост. В. А. Куренной. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005.
14. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? / пер. с нем. Э. Сагетдинова. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006.
15. Slobin D. I. From thought and language to thinking for speaking // Rethinking linguistic relativity / J. J. Gumperz and S. C. Levinson (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 70–96.
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
17. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007.
18. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка // Избранные психологические труды Российской академии образования. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.

19. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников: проблема приемов умственной деятельности. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1962.
20. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой // Наше педагогическое течение. М.: Педагогика, 1980. Т. 1.
21. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: 2 т. М.: Народное образование, 2005. Т. 1.
22. Рыблова А. Н. Разноуровневое управление иноязычным образовательным процессом подготовки переводчиков: традиции и новации: монография. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2019.
23. Эткинсон Д. Стратегический маркетинг. Ситуации, примеры: учебное пособие для студентов вузов / пер. с англ. Ю.А. Цыпкина. М.: Юнити, 2001.
24. Hamel J. Etudes de cas et sciences sociales. Paris: L'Harmattan, 1997.

REFERENCES

1. Ponomarev, J. A. (1976). Psihologija tvorchestva = Psychology of creativity. Moscow: Nauka. (In Russ.)
2. Rozental, M., Yudin, P. (ed.). (1963). Filosofskii slovar' = Philosophical Dictionary. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
3. Losev, A. F. (1990). Filosofija imeni. Losev A. F. Moscow: Moscow State University. (In Russ.)
4. Vitgenshtejn, L. (2018). Filosofskie issledovanija = Philosophical studies : transl. by Dobroselskij. Moscow: Izdatel'stvo AST. (In Russ.)
5. Popper, K. (1983). Rost i logika nauchnogo znanija = Growth and logic of scientific knowledge. Moscow: Progress. (In Russ.)
6. Merkulov, I. P. (2005). Kognitivnye sposobnosti = Cognitive abilities. Moscow: The Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
7. Dewey, J. (1910). How we think. Kansas: D.C. Heath and Co. Publishers.
8. Maksimov, L. V. (2003). Kognitivizm kak paradigma gumanitarno-filosofskoj mysli = Cognitivism as a paradigm of humanitarian-philosophical thought. Moscow: Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija (ROSSPEN). (In Russ.)
9. Skvortsov, L. V. (2011). Informacionnaja kul'tura i cel'noe znanie = Information culture and integral knowledge. Moscow: MBA. (In Russ.)
10. Vygotskii, L. S. (1934). Myshlenie i rech' = Thinking and speech. Leningrad: Gosudarstvennoe social'no-jeekonomicheskoe izdatel'stvo (In Russ.)
11. Shhedrovickij, G. P. (2010). «Jazykovoje myshlenie» i metody ego analiza = «Linguistic thinking» and methods of analyzing it. Moscow: NNF «Institut razvitija im. G. P. Shhedrovickogo». (In Russ.)
12. Kassirer, E. (2002). Filosofija simvolicheskikh form = Philosophy of Symbolic Forms: in 3 vols. (vol. 1. Language). Moscow, St. Petersburg. (In Russ.)
13. Gusserl', J. (2005). Izbrannye raboty = Selected works, compiled by V. A. Kurennoj. Moscow: Izdatel'skij dom «Territorija budushhego». (In Russ.)
14. Hajdegger, M. (2006). Chto zovetsja myshleniem? = What is called thinking? Transl. by E. Sagetdinova. Moscow: Izdatel'skij dom «Territorija budushhego». (In Russ.)
15. Slobin, D. I. (1996). From thought and language to thinking for speaking. In Gumperz, John J. and Levinson, Stephen C. (eds.). Rethinking linguistic relativity (pp. 70–96). Cambridge: Cambridge University Press.
16. Leont'ev, A. N. (1975). Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activities. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
17. Shadrikov, V. D. (2007). Mental'noe razvitie cheloveka. = Mental development of the human being. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.)
18. Menchinskaja, N. A. (2004). Problemy obuchenija, vospitanija i psihicheskogo razvitija rebenka = Problems of training, education and mental development of the child: selected works of psychology. Moscow: Moscow Institute of psychology and sociology. (In Russ.)
19. Kabanova-Meller, E. N. (1962). Psihologija formirovanija znaniij i navykov u shkol'nikov: problema priemov umstvennoj dejatel'nosti = Psychology of the formation of knowledge and skills in schoolchildren: the problem of techniques of mental activity. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russ.)
20. Shatskii, S. T. (1980). Izbrannye pedagogicheskie sochinenija = Selected pedagogical works: in 2 vols. Vol. 1 / Ed. by N. P. Kuzina, M. N. Skatkina, V. N. Shatskoi. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
21. Selevko, G. K. (2005). Entsiklopedija obrazovatel'nykh tekhnologii = Encyclopedia of educational technologies. In 2 vols. Vol. 1. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.)

22. Ryblova, A. N. (2019). Raznourovnevoe upravlenie inoiazыchnym obrazovatel'nyм protsessom podgotovki perevodchikov: traditsii i novatsii = Multilevel management of foreign language educational process of translator training: traditions and innovations: monograph. Moscow: MSLU. (In Russ.)
23. Etkinson, D. (2001). Strategicheskii marketing. Situatsii, primery = Strategic marketing. Situations, examples: Textbook for university students. Translated from Engl. by Iu. A. Tsyarkin. Moscow: Iuniti. (In Russ.)
24. Hamel, J. (1997). Etudes de cas et sciences sociales. Paris: L'Harmattan.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Христофорова Дарья Андреевна

соискатель кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета
старший преподаватель кафедры иностранных языков Института мировой медицины
Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова Минздрава России

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Khristoforova Daria Andreevna

Postgraduate student at the Foreign Language Teaching Department, Moscow State Linguistic University
Senior Teacher at the Department of Foreign Languages, Institute of World Medicine
Pediatric Faculty, Pirogov Russian National Research Medical University

Статья поступила в редакцию	10.02.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	07.03.2024	
принята к публикации	17.05.2024	



Развитие наблюдательности психологов и педагогов-психологов в процессе профессионального тренинга

Л. Р. Ахмадиева

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,
atossa@rambler.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния различных форм организации наблюдения на развитие наблюдательности студентов психологов и педагогов-психологов в процессе профессионального тренинга, оценивается развитие наблюдательности. Анализ результатов проведенного эмпирического исследования показал, что наблюдательность лучше развивается при групповом наблюдении участников тренинга за собственным поведением, которое проводится в конце тренинга. Полученные выводы позволяют разрабатывать эффективные профессиональные тренинги, развивающие психологическую наблюдательность.

Ключевые слова: наблюдение, наблюдательность, профессиональный тренинг, развитие психологической наблюдательности, условия развития наблюдательности

Для цитирования: Ахмадиева Л. Р. Развитие наблюдательности психологов и педагогов-психологов в процессе профессионального тренинга // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3(852). С. 111–117.

Original Article

Developing of Observation Skills of Psychologists and Educational Psychologists in the Process of Professional Training

Liya R. Akhmadieva

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,
atossa@rambler.ru*

Abstract. The article deals with the influence of various forms of organizing the monitoring of the development of students' observation skills regarding psychologists and educational psychologists in the process of professional training. It is shown that observation skills develop better during group observation of one's own behavior, carried out at the end of the training. The findings allow us to develop more effective professional training that develops psychological observation skills.

Keywords: observation, observation skills, professional training, development of psychological observation skills, conditions for the development of observation skills

For citation: Akhmadieva, L. R. (2024). Developing of observation skills of psychologists and educational psychologists in the process of professional training. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 111–117. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В современных политических и социально-экономических условиях все больше и больше увеличивается потребность общества в квалифицированных кадрах. Интерес к модернизации высшего образования в РФ растет с каждым годом. Одним из направлений модернизации является усиление ориентации образования на подготовку к практической профессиональной деятельности. Следовательно, в образовательных программах увеличивается количество часов практической подготовки, повышается доля разнообразных практических занятий. Одним из видов этих занятий является тренинг. С его помощью возможно не только формировать знания и умения обучающихся, но и развивать у них профессионально важные качества. Одним из таких качеств для будущих психологов и педагогов-психологов является наблюдательность.

Многие авторы считают, что наблюдательность является профессионально важным качеством для представителей социономических профессий. Ее можно понимать как способность к наблюдению, как умение анализировать и интерпретировать поведение людей, как психическое свойство или качество личности [Перков, 2019]. Независимо от понимания наблюдательности признание ее профессионально важным качеством означает необходимость ее развития у будущих представителей социономических профессий, в том числе у психологов и педагогов-психологов. Основными направлениями развития профессиональной наблюдательности специалистов психологического профиля считаются целенаправленное развитие чувствительности анализаторов, приобретение опыта «понимающего наблюдения», совершенствование определенных эмоциональных свойств [Костина, 2018]. К сожалению, немногочисленные публикации, описывающие развитие наблюдательности с помощью тренинга, уделяют внимание только приобретению опыта понимания, при этом недостаточно освещая технологию и условия проведения тренингов и методы диагностики наблюдательности [Реуцкая, 2023; Перков, 2022; Костина, 2017; Al-Moteri, 2015; Voice, 1983]. Данные обстоятельства обуславливают актуальность исследований различных аспектов развития профессиональной наблюдательности, разработки методик оценки наблюдательности и изучения влияния особенностей организации и проведения тренингов наблюдательности.

В данном исследовании было проведено сравнение разных методов оценки наблюдательности и исследование развития наблюдательности у будущих психологов и педагогов-психологов

в процессе профессионального тренинга. Специфика такого тренинга заключается в его направленности на формирование моделей поведения, повышающих эффективность профессиональной деятельности, на базе практикоориентированных знаний [Ахмадиева, 2005].

Цель данной работы – изучить развитие наблюдательности психологов и педагогов-психологов в процессе профессионального тренинга.

Задачи:

- разработать и применить методики оценки наблюдательности;
- оценить развитие наблюдательности психологов и педагогов-психологов в процессе профессионального тренинга;
- выявить влияние разных форм организации наблюдения в процессе тренинга, направленного на развитие наблюдательности как профессионально важного качества, на результаты обучения.

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАБЛЮДЕНИЯ НА ТРЕНИНГЕ

Профессиональная психологическая наблюдательность включает в себя множество компонентов. Психологу и педагогу-психологу важно замечать, определять, понимать и оценивать индивидуально-психологические особенности, настроение, самочувствие, функциональное состояние клиента, его готовность к установлению контакта со специалистом, к тому, чтобы принимать определенную информацию и делиться ей, его эмоциональные и когнитивные реакции на информацию, полученную от специалиста, и многое другое. Непосредственному наблюдению доступны различные особенности поведения клиента, как правило, проявляющиеся в процессе общения. Поэтому целесообразно развивать психологическую наблюдательность, изучая именно коммуникативные умения. Принцип обучения «от простого к сложному» диктует необходимость выбора более простого материала для развития умения наблюдать. Так как большинству обучающихся проще следить за одним человеком, чем за несколькими людьми, было решено использовать в качестве материала для наблюдения публичные выступления, не предполагающие активного взаимодействия выступающего с аудиторией. Обучающимся предлагалось оценивать вербальные и невербальные характеристики выступления, которые влияют на восприятие выступающего аудиторией. Устные оценки выступающих без изначально заданных критериев оценивания привели

Психологические науки

к неудовлетворительным результатам. В таких случаях часто активно выступают 1–2 участника тренинга, а все остальные присоединяются к их комментариям. Таким образом, оценить наблюдательность каждого участника невозможно. Поэтому было решено оценивать наблюдательность с помощью бланков для наблюдения, позволяющих каждому участнику тренинга зафиксировать свой индивидуальный ответ, не сверяя его с ответами других обучающихся.

В первом бланке обучающимся предлагалось оценить по десятибалльной шкале такие характеристики выступающих, как особенности звучания голоса, содержательность, понятность и чистота речи, конгруэнтность сигналов оптико-кинестической системы невербальной коммуникации содержанию выступления (всего 14 шкал). Аналогичную оценку осуществляли эксперты-психологи (пять человек). Точность ответов обучающихся оценивалась по степени близости их ответов к экспертной оценке. Достоинство десятибалльных шкал оценивания связано с возможностью измерять наблюдательность количественно. Однако при выборе одного из десяти баллов всегда есть вероятность случайным образом угадать «правильный» ответ. Поэтому для повышения надежности оценивания наблюдательности обучающихся было решено использовать второй бланк для оценки наблюдательности.

Второй бланк представляет собой таблицу, в которой указаны только категории наблюдения. Сами наблюдаемые признаки участник тренинга должен вписать самостоятельно. Каждая категория разделена на две части: положительные и отрицательные характеристики выступающего. Ведущий тренинга объясняет, каким образом заполняется бланк. Например, есть категория «мимика выступающего», в нее можно включить такие признаки говорящего, как прищуренные глаза, нахмуренные брови, страх и отвращение на лице. Если обучающийся считает, что во время выступления нужно хмурить брови и щурить глаза, он заносит соответствующий признак в графу «положительные характеристики», если считает, что выступающему не стоит демонстрировать страх и отвращение, он заносит эти проявления в графу «отрицательные характеристики». Данные, полученные с помощью такого бланка, перевести в количественные показатели сложно. Тем не менее составить алгоритм для такого перевода вполне реально. Для начала необходимо получить экспертную оценку выступающего. Затем ответы участников тренинга можно сравнивать с оценками экспертов, начисляя баллы за совпадающие признаки. Стоит отметить, что обучающиеся замечают меньшее количество

признаков, нежели эксперты, но они никогда не ошибаются, помещая признаки в колонки «положительные» и «отрицательные» характеристики. Таким образом, становится возможным получить показатель наблюдательности в той же шкале, которая имеется и в предыдущем бланке, что позволяет сравнивать значения наблюдательности между собой. В данном исследовании во втором бланке было использовано 10 категорий, в которых эксперты выделили 44 признака. Точное совпадение выделенного признака оценивалось двумя баллами.

Корреляционный анализ подтвердил, что показатели двух методик оценки наблюдательности тесно связаны друг с другом (коэффициент корреляции Пирсона равен 0,85 при $p < 0,001$, количество испытуемых – 222 человека), при этом оценки, полученные с помощью первого бланка, были статистически значимо выше оценок, полученных с помощью второго бланка. Поэтому было принято решение усреднить показатели наблюдательности с целью получения более надежной оценки этого качества. Для удобства содержательной интерпретации значений наблюдательности данная переменная измерялась в процентной шкале. Чтобы оценить развитие наблюдательности, ее замеры проводились дважды: до и после профессионального тренинга. Разница в полученных значениях отражала развитие наблюдательности.

После создания методов оценки наблюдательности и выбора алгоритма ее оценивания было необходимо принять решение о том, какие формы организации наблюдения на тренинге будут сравниваться друг с другом.

Традиционная структура модуля профессионального тренинга включает в себя освоение теоретического материала, выступающего фундаментом для формирования умений. Развитие умения видеть у других людей поведенческие особенности, которые необходимо изменять в собственном поведении, предшествует развитию своих поведенческих умений, поэтому в программы тренингов часто включают как просмотр и анализ видео незнакомых людей, так и работу с видеозаписями поведения участников тренинга [Ахмадиева, 2005]. Работа с видеозаписями учит видеть и оценивать различные особенности поведения людей, развивая, таким образом, психологическую наблюдательность участников тренинга. Так как наблюдательность развивается при просмотре и обсуждении различных видеозаписей, варьируемыми условиями организации наблюдения могли стать наличие / отсутствие просмотра и анализа видеозаписей незнакомых людей, время и характер работы с собственными видеозаписями.

Первой исследуемой формой организации наблюдения в процессе тренинга стала работа с видеозаписями незнакомых людей. Структура тренингового модуля не предполагает обязательного просмотра учебных видеоматериалов, следовательно, в типичном тренинговом модуле работа видеозаписями незнакомцев отсутствует. В то же время освоение теоретического материала можно сопровождать визуальными материалами, иллюстрирующими правильные и неправильные модели изучаемого поведения, что позволило органично включать в содержание тренинговых модулей работу с видеозаписями незнакомцев. На тренингах эта работа проводилась следующим образом: тренер демонстрировал участникам видеозаписи изучаемого в модуле поведения, во время просмотра первой видеозаписи привлекал внимание обучающихся к целевым аспектам поведения, например, при изучении темы мимики выступающего, фокусировал внимание на зонах лба, бровей, век, щек, носа, рта, демонстрировал разницу между напряженными и расслабленными глазами, спокойными и раздувшимися ноздрями, приподнятыми и опущенными уголками рта и т. д., объяснял, какие эмоциональные переживания могут выражать те или иные мимические паттерны. При просмотре второй видеозаписи участники тренинга должны были самостоятельно проводить аналогичный анализ поведения.

Второй изменяемой переменной стало время работы над видеозаписью собственного поведения обучающихся. Эту работу можно проводить как в начале, так и в конце тренинга. Сторонники раннего предъявления видеозаписи аргументируют свою позицию следующим образом: чем раньше обучающийся увидит свои слабые стороны, тем больше у него будет времени на исправление своих ошибок, он будет более внимательным к теоретическому материалу, объясняющему, что и как можно исправить, и это позволит ему эффективнее совершенствовать собственные умения. В качестве контраргументов часто звучат следующие доводы: в начале тренинга обучающиеся не обладают полной информацией о «должном» поведении, следовательно, им сложно самостоятельно увидеть и осознать все допущенные ими ошибки; если ошибок достаточно много, у обучающихся могут «опуститься руки», они могут решить, что смысла в дальнейшем обучении нет, так как у них просто нет талантов и способностей, необходимых для успешного осуществления деятельности, являющейся темой профессионального тренинга. Соответственно, защищая целесообразность предъявления видеозаписи в конце тренинга, говорят о том, что обладая полной информацией, обучающиеся

могут объективно оценить свое поведение. В то же время, умения обучающихся в процессе тренинга развивались, и то, что они умеют делать в конце тренинга может значимо отличаться от того, что они умели делать в начале, приведенные факторы делают просмотр недостаточно актуальным. Таким образом, у каждого подхода к предъявлению видеозаписи есть свои сторонники и противники. Поэтому второй исследуемой формой организации наблюдения в процессе тренинга стало время работы с видеозаписью собственного выступления обучающихся (в начале или в конце тренинга).

Третьей исследуемой формой организации наблюдения в процессе тренинга стали особенности просмотра видеозаписи собственного выступления. Обычно на тренингах работа с видеозаписями участников проводится в присутствии всей группы. Приоритетно высказывается тот, чья видеозапись демонстрируется, другие участники дополняют оценку своими комментариями, тренер подводит итоги и обращает внимание на признаки, пропущенные обучающимися. Вместе с тем в последнее время всё больший интерес у образовательных организаций вызывает замена контактной работы с преподавателем индивидуальной самостоятельной работой студента. Этот интерес доходит до стремления записывать видеоматериалы, с которыми студенты будут знакомиться самостоятельно, и обсуждать при встречах с преподавателем только отдельные сложные моменты. Мы решили изучить целесообразность такого подхода при развитии наблюдательности. Поэтому у части участников тренинга групповое обсуждение видеозаписей заменили индивидуальной, самостоятельной работой с видеозаписями собственного поведения. Обучающиеся получали следующее задание: посмотреть видеозапись, оценить поведение по критериям, предложенным на тренинге, обсудить с тренером полученные результаты. Во время обсуждения тренер имел возможность скорректировать оценки обучающегося.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА

Исследование развития наблюдательности психологов и педагогов-психологов в процессе профессионального тренинга проводилось в 2015–2022 году. Участниками тренингов были 222 студента московских вузов (направления подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование») в возрасте от 18 до 22 лет.

Психологические науки

Сначала было необходимо подтвердить, что в процессе профессионального тренинга происходит развитие наблюдательности. Для этого нужно было сравнить значения наблюдательности обучающихся до и после тренинга. Сравнение было проведено с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы, наблюдательность обучающихся в среднем выросла на 10 %. Таким образом, можно обоснованно утверждать, что профессиональный тренинг является эффективным методом для развития психологической наблюдательности.

Далее с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок было проведено сравнение групп психологов и педагогов-психологов. Результаты сравнения продемонстрировали, что статистически значимых различий нет ни в значениях наблюдательности до и после тренинга, ни в показателе ее развития. Таким образом, последующие расчеты проводились на всех обучающихся, без дополнительного деления на подгруппы «психологи» и «педагоги-психологи».

Далее с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок было проведено сравнение развития наблюдательности в группах, в которых присутствовала и отсутствовала работа с видеозаписями незнакомых людей. По результатам сравнения не было выявлено значимых различий. В обеих группах прогресс наблюдательности составил 9 %. Этот результат оказался неожиданным. Можно было предположить, что просмотр дополнительных видеозаписей может улучшить наблюдательность обучающихся, однако этого не произошло. Полученный результат можно объяснить следующим образом: в каждой тренинговой группе было от 8 до 12 участников, следовательно, каждый участник просматривал от 8 до 12 видеозаписей поведения, причем эти видеозаписи, как правило, просматривались не менее 2–3 раз. В этих условиях добавление 4–8 видеозаписей, просматриваемых, как правило, однократно, могло быть недостаточным для того, чтобы значимо повлиять на развитие наблюдательности. В будущем, продолжая данное исследование, было бы целесообразно увеличить время работы с видеозаписями незнакомцев в несколько раз и проверить, отражается ли количество времени, затраченного на наблюдение, на развитие наблюдательности.

Следующим этапом исследования стало сравнение развития наблюдательности у групп, просматривающих видеозаписи собственного поведения в начале и в конце тренинга. Результаты

Таблица 1

СРАВНЕНИЕ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДО И ПОСЛЕ ТРЕНИНГА

	До тренинга	После тренинга	Уровень статистической значимости различий
Наблюдательность	31 %	41 %	0,001

Таблица 2

СРАВНЕНИЕ РАЗВИТИЯ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПРОСМАТРИВАЮЩИХ ВИДЕОЗАПИСИ СОБСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЕ И В КОНЦЕ ТРЕНИНГА

	Просмотр в начале тренинга	Просмотр в конце тренинга	Уровень статистической значимости различий
Развитие наблюдательности	8 %	11 %	0,001

Таблица 3

СРАВНЕНИЕ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПРОСМАТРИВАЮЩИХ ВИДЕОЗАПИСИ СОБСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО И В ГРУППЕ

	Индивидуальный видеонализ	Групповой видеонализ	Уровень статистической значимости различий
Развитие наблюдательности	7 %	9 %	0,03

сравнения с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы, наблюдательность обучающихся, работавших с видеозаписями собственного поведения, в конце тренинга развивается лучше, чем у тех, кто выполнял эту работу в начале тренинга. Ее динамика даже на 1 % превышает средний показатель развития наблюдательности у всех участников тренинга. Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что анализу видеозаписей должна предшествовать теоретическая подготовка. По-видимому, зная обо всех требованиях к поведению выступающего, проще увидеть сильные и слабые стороны своего поведения, обратить на них внимание, понять и запомнить значимые для аудитории поведенческие реакции выступающего, что обеспечивает более выраженный прогресс в развитии наблюдательности.

Последнее сравнение двух групп проводилось между обучающимися, работавшими с видеозаписями собственного поведения индивидуально и в группе. Результаты сравнения с помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок представлены в таблице 3.

Как видно из таблицы, наблюдательность обучающихся, анализирующих видеозаписи собственного поведения в группе, значительно превышает наблюдательность обучающихся, анализирующих видеозаписи собственного поведения индивидуально.

Можно предложить несколько объяснений данного результата. Во-первых, еще изначально на этапе зарождения тренингов психологи многократно подчеркивали преимущества групповых форм обучения, которые создают определенную среду, поощряющую экспериментирование с новыми формами поведения, генерируют феномены социального заражения и подражания, дают возможность для обмена разнообразным опытом, моделируют условия, в которых будет осуществляться последующая деятельность [Ахмадиева, 2005]. Видимо, при тренировке наблюдательности группа способна выполнять эти же функции, стимулирующие развитие этого профессионально важного качества. Во-вторых, работа в группе проходит под контролем тренера. Фактически он управляет процессом анализа, направляя его, регулируя затраченное на оценивание время и т. п. При индивидуальной работе обучающиеся могут тратить меньше времени на выполнение этого задания, воспользоваться посторонней помощью, фактически не выполняя задание, пропускать или неверно интерпретировать существенные особенности поведения. И если третий фактор частично сглаживается обсуждением выполненного задания с тренером, то компенсировать влияние первых двух

факторов, при такой организации наблюдения крайне сложно.

ВЫВОДЫ

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. При оценке наблюдательности целесообразно использовать различные шкалы: с вариантами ответов и без них, с необходимостью сформулировать ответ самостоятельно.
2. В процессе профессионального тренинга происходит развитие наблюдательности психологов и педагогов-психологов: она возрастает на 10 %.
3. Наблюдательность психологов и педагогов-психологов на тренинге развивается одинаково.
4. Различные формы организации наблюдения в процессе тренинга влияют на развитие наблюдательности: просмотр участником тренинга видеозаписи собственного поведения в конце тренинга приводит к лучшему развитию наблюдательности, чем просмотр в начале тренинга; групповой анализ видеозаписей собственного поведения эффективнее, чем индивидуальный.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование профессиональных тренингов подтверждает высокий потенциал данного вида обучения не только для формирования и развития знаний и умений обучающихся, но и для формирования и развития их профессионально важных качеств. Варьируя различные условия проведения тренинга, можно значительно улучшать его результаты. Развитие наблюдательности участников тренинга зависит от изменения условий наблюдения.

Полученные результаты могут быть использованы в разных видах образовательной деятельности при обучении и развитии взрослых людей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Перков А. А. Наблюдательность как профессионально важное качество // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1(49). С. 271–275.
2. Костина Л. Н. Профессиональная наблюдательность психолога и основные направления ее развития // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2018. № 3. С. 38–39.
3. Реуцкая И. Е. К вопросу о развитии профессиональной наблюдательности посредством тренинга // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы: сборник научных трудов VII Международной конференции. 2023. С. 222–224.
4. Перков А. А. Применение психологического тренинга для развития профессиональной наблюдательности сотрудников Госавтоинспекции // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сборник материалов IV Международного симпозиума психологов: в 3 ч. 2022. Ч. III. С. 22–25.
5. Костина Л. Н. Об использовании тренинга как средства развития профессиональной наблюдательности у курсантов, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности» // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2017. № 2. С. 32–33.

6. Al-Moteri M. O. et al. Training paradigms to enhance clinical observational skills in clinical practice: A scoping review / M. Al-Moteri, V. Plummer, S. Cooper, M. Symmons // Journal of Nursing Education and Practice. 2015. Vol. 5. № 12. P. 96–103.
7. Boice R. Observational skills // Psychological Bulletin. 1983. Vol. 93 (1). P. 3–29. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.93.1.3>.
8. Ахмадиева Л. Р. Оценка психологических показателей эффективности профессионального тренинга: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

REFERENCES

1. Perkov, A. A. (2019). Nablyudatel'nost' kak professional'no vazhnoe kachestvo = Observation skills as a professionally important quality. Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 1(49), 271–275. (In Russ.)
2. Kostina, L. N. (2018). Professional'naya nablyudatel'nost' psihologa i osnovnye napravleniya ee razvitiya = Professional observation skills of a psychologist and the main directions of its development. Mezhdunarodnyj zhurnal psihologii i pedagogiki v sluzhebnoj deyatel'nosti, 3, 38–39. (In Russ.)
3. Reuckaya, I. E. (2023). K voprosu o razvitii professional'noj nablyudatel'nosti posredstvom treninga = On the issue of developing professional observation through training. Professional'noe obrazovanie sotrudnikov organov vnutrennih del. Pedagogika i psihologiya sluzhebnoj deyatel'nosti: sostoyanie i perspektivy (pp. 222–224): The digest of articles of VII international scientific conference. (In Russ.)
4. Perkov, A. A. (2022). Primenenie psihologicheskogo treninga dlya razvitiya professional'noj nablyudatel'nosti sotrudnikov Gosavtoinspekcii = The use of psychological training for the development of professional observation of traffic police officers. Psihologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya (part III, pp. 22–25): IV International Symposium of Psychologists Proceedings, in 3 parts. (In Russ.)
5. Kostina, L. N. (2017). Ob ispol'zovanii treninga kak sredstva razvitiya professional'noj nablyudatel'nosti u kursantov, obuchayushchihся po special'nosti "Psihologiya sluzhebnoj deyatel'nosti" = About how to use training as a tool for development of professional observation of cadets, student on speciality "psychology of performance". Mezhdunarodnyj zhurnal psihologii i pedagogiki v sluzhebnoj deyatel'nosti, 2, 32–33. (In Russ.)
6. Al-Moteri, M. O., Plummer, V., Cooper, S., Symmons, M. (2015). Training paradigms to enhance clinical observational skills in clinical practice: A scoping review. Journal of Nursing Education and Practice, 5(12), 96–103.
7. Boice, R. (1983). Observational skills. Psychological Bulletin, 93(1), 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.93.1.3>.
8. Akhmadieva, L. R. (2005). Ocenka psihologicheskikh pokazatelej effektivnosti professional'nogo treninga = Evaluation of psychological indicators of the effectiveness of professional training: PhD in Psychology. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ахмадиева Лия Рустэмовна

кандидат психологических наук
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Akhmadieva Liya Rustemovna

PhD (Psychology)
Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanitarian and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.02.2024
07.03.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 37.015.33



Особенности эгоцентризма у студентов школы комедийной импровизации

А. В. Зубова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
adalegna@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены эгоцентризм в форме сфокусированности личности на себе у студентов школы комедийной импровизации. Выявлены с помощью наблюдения и контент-анализа видеозаписей занятий показатели эгоцентризма, копинг-стратегии и готовности к сотрудничеству успешных и неуспешных студентов-импровизаторов. Установлено, что успешные студенты-импровизаторы имеют средние уровни эгоцентризма, отличаются готовностью к сотрудничеству и конструктивными копинг-стратегиями.

Ключевые слова: эгоцентризм, сфокусированность личности на себе, готовность к сотрудничеству, копинг-стратегии, комедийная импровизация

Для цитирования: Зубова А. В. Особенности эгоцентризма у студентов школы комедийной импровизации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 118–124.

Original article

Features of Egocentrism among Students of the Comedy Improvisation School

Anzhelika V. Zubova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
adalegna@mail.ru*

Abstract. The article examines egocentrism in the form of self-focus among students of the comedy improvisation school. The indicators of egocentrism, coping strategy and willingness to cooperate of successful and unsuccessful improvisational students were revealed through observation and content analysis of video recordings of classes. It has been established that successful improvising students have average levels of egocentrism, are characterized by willingness to cooperate and constructive coping strategies.

Keywords: egocentrism, self-focus, willingness to cooperate, coping strategies, comedy improvisation

For citation: Zubova, A. V. (2024). Features of egocentrism among students of the comedy improvisation school. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 118–124. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Сфокусированность личности на себе как форма эгоцентризма является актуальным предметом для исследования в современной психологии. В настоящее время эгоцентризм изучается в отечественной психологии и за рубежом не только как феномен мышления и речи, но и как состояние и свойство личности. Как свойство личности эгоцентризм может проявляться в двух типах: экстравертированном и интровертированном [Пашукова, 2006].

Экстравертированный тип эгоцентризма проявляется в том, что человек чаще говорит о себе, настаивает на своем мнении и не воспринимает доводы других людей. Наоборот, интровертированный тип эгоцентризма определяется умалчиванием человека о своих взглядах, его стремлением закрыться от других. В обоих случаях уровень эгоцентризма в пределах нормы помогает сохранить целостность личности.

Психологи, изучающие эгоцентризм, считают, что важным механизмом преодоления эгоцентризма является децентрация [Доналдсон, 1985; Дьяков, 2001]. Способов и приемов развития или активизации децентрации много. Среди них коммуникативные и социоперцептивные тренинги, тренинги психической саморегуляции и др. [Пашукова, 2007]. Мы считаем, что к ним следует добавить и обучение импровизации.

Термин «импровизация» происходит от латинского слова *improvisus*, что означает «неожиданный». Он относится к театральной игре, которая не зависит от какого-либо текста и не является подготовленной заранее. С древних времен в некоторых народных обрядах и даже бытовых играх появлялись примитивные драматические ситуации, создаваемые играющими и исполняемые неожиданно для партнеров и зрителей [Бакланова, Блинова, Блох, 2000].

Для импровизации человеку очень важно фокусировать свое внимание на действиях и словах партнеров по сцене, а также на реакции зрителей, которая во многом определяет развитие разыгрываемых отношений между персонажами. Однако решения на сцене без сценария принимать нужно особенно быстро, времени на раздумья нет. Поэтому актер должен находиться в так называемом «потоке», т. е. состоянии, когда его реакция на динамику сцены становится интуитивной. Это состояние почти не возможно без целостного восприятия себя в моменте «здесь и сейчас», что и является основой для адекватного, полезного, уровня эгоцентризма.

По сути, импровизатор учится воспринимать себя и своего партнера адекватно, т. е., учитывая

их особенности, недостатки и достоинства, разные взгляды на один и тот же предмет. Кроме того, импровизатор должен уметь находить разницу между своим углом обзора и углом обзора партнера по сцене, чтобы утрировать свое поведение до карикатурного образа и тем самым создать для зрителя более выразительный конфликт между персонажами. Это усиливает впечатления от происходящего на сцене.

Для импровизации актеру нужна определенная тема, которая четко очерчена модератором (человеком, который задает обстоятельства импровизации). В театре темой импровизации является авторский текст, режиссерская постановка или образ персонажа. Например, в комедийной импровизации можно обратиться к проекту «Читка» от Medium Quality для того, чтобы понять, как прописанный сценаристами текст, увиденный актерами впервые, может стать основой для импровизации. На первых уроках в театральных вузах импровизация дается в виде отдельных этюдов и коротких упражнений по актерскому и режиссерскому мастерству. Вдохновением для импровизационного упражнения служат заданная тема. Это может быть одно слово-вдохновение или фраза, от которой актеры могут использовать ассоциации первого порядка или более дальние. Вдохновением также может быть схема действия, то есть цель персонажей, причем цели у персонажей могут быть разными или общими. Кроме того, импровизаторам можно задать отношения между персонажами, например, муж и жена, подруги и так далее, можно даже определить основу для их конфликта. Иногда для вдохновения используется выбранный текст, который не был знаком актерам ранее. Или локация, то есть место действия сцены: лес, коридор, магазин и так далее. На самом деле, источником вдохновения может послужить что угодно, так как импровизаторы отталкиваются от ассоциаций на предмет вдохновения, а не играют сам означенный предмет.

Важно, чтобы сцена игралась сразу после того, как определилась тема или слово-вдохновение, иначе студенты успеют обдумать свои действия, что уже не будет «чистой» импровизацией. На первом курсе этюды изначально предполагают сценическое действие без использования текста, чтобы студенты могли более эмоционально, телесно, вовлечься в процесс.

С. А. Бенкендорф отмечает, что в театральных училищах считается, что в начале обучения импровизации целесообразно проводить индивидуальные упражнения, в рамках которых могут быть предложены различные формы заданий на импровизацию [Зверева, 2002].

Например, студентам может быть предложена короткая импровизационная игра «Фриз». Она предполагает, что два актера на сцене встают (или будут поставлены зрителями) в неожиданные позы, после чего по сигналу начинается сцена. Актеры должны «оправдать», т. е. обозначить значение и причину происходящего на сцене для зрителя, а также свои позы логическим путем, мгновенно задав своего персонажа и его отношение с персонажем партнера. Важно поддерживать «веру» в происходящее, словно зритель застал актеров в середине полноценного этюда, возможно, в самый кульминационный его момент.

Такие сцены играют меньше чем за минуту. Далее другой актер хлопает в ладоши и дает команду «фриз», которая заставляет актеров на сцене замереть на месте в других странных позах. После актер, давший команду, заменяет на сцене любого человека, и игра начинается снова, однако обстоятельства сюжетной линии, персонажи и, соответственно, оправдания для поз должны быть совершенно другими. Игра продолжается всего несколько минут, однако именно в ней актеры понимают связь телесного взаимодействия с партнером, важность «невидимых» предметов и тренируют скорость ассоциативного мышления.

Для развития актерского мастерства проводятся задания и на взаимодействие с предметами. В упражнении короткой формы импровизации, называемой «Предметы» актеру, который получил свой предмет, нужно дать ему применение, которое не будет напоминать о его настоящих функциях, если таковые имеются (обычно разминочная игра перед построением полноценной импровизационной сцены). В данной игре важную роль играют скорость, с которой актеры сменяют друг друга (динамика), и то, насколько убедительны их аргументы.

Стоит отметить, что во время обучения студенты «Moscow improv club» проходят также курс актерского мастерства и сценической речи в рамках обучения импровизации. Это значит, что помимо поведенческих навыков принятия быстрых решений в условиях, которые быстро изменяются на сцене, студент школы импровизации также учится пластичности голосовых связок и мышц тела (эта работа непосредственно связана со снятием мышечных зажимов), лучше контролировать свое дыхание и звукоизвлечение, использовать правильную четкую дикцию, уверенно держаться на публике.

Также большое внимание уделяется упражнениям, направленным на то, чтобы слушать и наблюдать за своим партнером, без чего хороший этюд построить невозможно. После успешного освоения индивидуальных импровизаций переходят к этюдам с партнерами. Однако в таких ситуациях

возникает риск бездейственной болтовни, то есть формата, который называют «говорящие головы». Динамика сцены, движение сюжета, в таком случае пропадает: история стоит на месте, персонажи не развиваются, не идут к цели, их отношения становятся искусственными. Зритель быстро теряет интерес к подобному зрелищу.

Для усложнения группового взаимодействия на сцене и проверки актеров на стрессоустойчивость, а также для развития навыков принятия быстрых решений в стремительно изменяющихся обстоятельствах можно неожиданно менять условия, в которых актеры находятся на сцене в действительности. Если внезапно будет погашен на сцене свет, то участники должны продолжать играть в полумраке и вести сюжет в предлагаемых обстоятельствах, «вписывая» их в канву повествования, чтобы история, по возможности, не потеряла своей логики. Такие изменения условий вводят еще и для профилактики «говорящих голов», поднятия динамики сцены. С той же целью в историю может внезапно войти третий, «входящий» персонаж, который должен внести нечто новое в сюжет.

Анализ особенностей обучения импровизации позволил нам предположить, что обучение импровизации будет способствовать развитию навыков использования адаптивных копинг-стратегий, внимания к внешним стимулам, понимания вербальных и невербальных сигналов партнера по коммуникации, построению логически верного взаимодействия на сцене. Все это может вести к снижению эгоцентрического состояния, способствовать нормализации, или иначе говоря – к усреднению, величин показателей интровертированного и экстравертированного типов эгоцентризма.

Для проверки выдвинутых предположений мы провели исследование. В задачи исследования входило: установить и сопоставить показатели копинг-стратегии, степени готовности к сотрудничеству с показателями величины и уровня эгоцентризма студентов школы импровизаторов. Были использованы методы наблюдения, опроса и контент-анализа видеозаписей занятий успешных и неуспешных учеников-импровизаторов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭГОЦЕНТРИЗМА, КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ГОТОВНОСТИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ШКОЛЫ КОМЕДИЙНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ

Для проверки нашего предположения о том, что успешные студенты-импровизаторы отличаются готовностью к сотрудничеству, конструктивными

Психологические науки

копинг-стратегиями и имеют при этом средний уровень эгоцентризма, мы провели эмпирическое исследование в школе импровизации в Московском клубе «Moscow Improv Club» (далее MIC). В исследовании приняли участие 42 студента школы, возрастом 19–40 лет, из которых 31 – женщины и 11 – мужчины. Исследование проводилось в период их обучения импровизации с октября 2022 года по декабрь 2023 года. Частота проведения занятий составляла два занятия в неделю.

В ходе исследования применялись следующие методы: наблюдение, опросные методы, тестирование и контент-анализ видеозаписей уроков и выступлений студентов.

Открытое включенное систематизированное наблюдение за обучением было нам необходимо для фиксации показателей эгоцентризма в форме сфокусированности личности на себе. Оно дало возможность установить величину и уровень интровертированного, а также экстравертированного эгоцентризма испытуемых-студентов школы импровизации.

Нами использовались следующие опросные методы.

Анкетирование, включало 22 вопроса, касающихся пола, возраста, интересов участников исследования, а также мнений о динамике их уровня конфликтности в процессе обучения, выработки навыков принятия групповых решений в рамках обучающихся групп, стрессоустойчивости, адекватности совладающего поведения, для выявления копинг-стратегий (адекватных, неадекватных, и относительно адекватных) использовалась методика для психологической диагностики копинг-механизмов Хейма [Набиуллина, Тухтарова, 2003]. Для выявления степени готовности к сотрудничеству использовалась опросная методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности В. В. Курунова и Н. А. Айнулиной [Айнулина, Курунов, 2020].

Мы полагали, что высокая степень готовности к сотрудничеству в совместной деятельности способствует успешности обучения импровизации. Успешность или неуспешность оценивалась с помощью средней частоты упоминаний студента-импровизатора в рамках обучения и выступлений

на протяжении всего времени исследования. На частоту влияет активность самого импровизатора и его вовлеченность в жизнь школы, однако мы оцениваем их как вторичное образование вследствие успешного обучения. Для оценивания частоты упоминаний в протоколе наблюдения была выделена специальная строка.

Для установления показателей, т. е. эмпирических референтов эгоцентризма в форме сфокусированности личности на себе были отобраны поведенческие признаки эгоцентризма, которые проявляются при общении, взаимодействии с другими людьми и могут быть выявлены с помощью анализа видеоматериалов, сделанных во время занятий по импровизации. Например, в протоколе наблюдения отмечалось, когда студент перебивает партнера или преподавателя, что относится к проявлениям экстравертированного эгоцентризма, или когда студент, наоборот, демонстративно не отвечает на слова партнера или преподавателя, что, в свою очередь, характеризует интровертированный эгоцентризм.

Нами было проведено сравнение изменений показателей эгоцентризма, копинг-стратегий и готовности к сотрудничеству в совместной деятельности во время обучения комедийной импровизации. Суть учебной программы состоит в том, что каждый участник отрабатывает навык адекватного восприятия себя и своего партнера по сцене, чтобы «угадывать» его действия и подстраиваться под них, помогая сообща создавать с нуля логичную историю без заготовленного сценария.

До начала обучения у испытуемых наблюдались следующие показания: среднее арифметическое значение экстравертированного эгоцентризма $M = 0,63$. Этот показатель близок к пограничным (высоким) значениям, однако все еще входит в норму. Показатель интровертированного эгоцентризма – $M = 0,2$, т. е. уровень данного типа по группе испытуемых был ниже нормы. Анализ видеозаписей общения и взаимодействия испытуемых позволяет утверждать, что по сравнению с первыми занятиями, уже через семь месяцев произошла нормализация показателей обоих видов эгоцентризма. Результаты представлены в следующей таблице 1.

Таблица 1

ПОКАЗАТЕЛИ ЭГОЦЕНТРИЗМА У СТУДЕНТОВ ШКОЛЫ ДО И ПОСЛЕ ОБУЧЕНИЯ ИМПРОВИЗАЦИИ

Тип эгоцентризма	Экстравертированный			Интровертированный		
	До обучения	После обучения	D-разница	До обучения	После обучения	D-разница
Max	0,84	0,75	0,09	0,47	0,46	0,01
Min	0,27	0,38	-0,11	0,04	0,11	-0,08
M	0,63	0,57	0,06	0,20	0,28	-0,08
SD	0,10	0,07	0,03	0,08	0,06	0,02

Представленные в таблице данные показывают, что у испытуемых до обучения комедийной импровизации преобладает экстравертированный тип эгоцентризма: среднеарифметическая его величина по группе ($M = 0,63$) больше, чем после обучения импровизации ($M = 0,57$). Данный тип эгоцентризма выражался в ярком желании говорить о себе, настаивать на своих решениях и не слушать аргументы других людей, не учитывать цели, которые преследуют партнеры по коммуникации. Но интравертированный эгоцентризм, наоборот, имеет в этой же группе испытуемых неадекватно низкие среднеарифметические значения: до – 0,20 и 0,28 после обучения. Это значит, что они в большинстве своем склонны к экстравертированным способам и приемам общения, редко замалчивают свои мысли и не боятся демонстрировать свои переживания.

Хотя обучение импровизации способствовало уменьшению показателей экстравертированного эгоцентризма, значимость различий по t-критерию Стьюдента не подтвердилась. Она составила 0,0004 при $p < 0,05$. Анализ динамики уровня интравертированного эгоцентризма в ходе обучения комедийной импровизации значимых значений также не выявил.

Рассчитав процентное соотношение испытуемых, которые смогли нормализовать уровень обоих типов эгоцентризма в процессе обучения комедийной импровизации, мы выявили, что из респондентов, имеющих высокий показатель экстравертированного типа эгоцентризма, 71% смог выйти на нормальный уровень, а среди респондентов с низким интравертированным типом эгоцентризма – 42 %.

Нами так же были проанализированы копинг-стратегии, которые выбирали студенты школы до и после обучения импровизации, потому что основное направление обучения является поведенческим, а именно – работа с умением быстро и эффективно подстраиваться под изменяющиеся условия. Согласно методике исследования копинг-стратегий Хейма адекватный тип оценивался в три балла, относительно адекватный – в два балла, а неадекватный – в один балл. Результаты исследования изменения адекватности копинг-стратегий представлены в таблице 2.

Как видим из таблицы 2 среднее арифметическое значение результатов исследования копинг-стратегий испытуемых до обучения импровизации – 4,67, т. е. довольно низкий показатель. После обучения – среднее арифметическое значение выросло на 0,26 балла, но всё еще осталось ниже нормы, где начинаются эффективные копинг-стратегии.

Таблица 2

ИЗМЕНЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ ШКОЛЫ ДО И ПОСЛЕ ОБУЧЕНИЯ ИМПРОВИЗАЦИИ ПО МЕТОДИКЕ ХЕЙМА

Статистические показатели	Копинг-стратегии		
	До обучения	После обучения	D разница
Max	6	6	0
Min	3	4	2
M	4,67	4,93	-0,26
SD	1,05	0,8	0,25

Таблица 3

ГОТОВНОСТЬ К СОТРУДНИЧЕСТВУ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДО И ПОСЛЕ ОБУЧЕНИЯ ИМПРОВИЗАЦИИ

Статистические показатели	Степень готовности к совместной деятельности		
	До обучения	После обучения	D разница
Max	22	24	-2
Min	7	9	-2
M	14,48	16,81	-2,33
SD	3,59	3,42	0,17

Данные таблицы 3 показывают, что среднеарифметическое значение готовности к сотрудничеству в совместной деятельности исследуемой группы испытуемых до обучения импровизацией ниже, чем после обучения. Значимости различий по t критерию Стьюдента не выявилось – при $p < 0,05$ уровень значимости составляет 1,99, однако это значение позволяет предположить, что существует тенденция к повышению склонности испытуемых к сотрудничеству в совместной деятельности после обучения комедийной импровизации.

Результаты анкетирования с вопросами про пол, возраст, интересы и мнения импровизаторов о динамике их уровня конфликтности в процессе обучения, выработки навыков принятия групповых решений в рамках обучающихся групп, стрессоустойчивости и адекватности совладающего поведения дали основание для следующих выводов.

Во-первых, интервью показало, что большинство (86%) опрошенных оценивают свои способности к эффективной коммуникации после обучения более адаптивными, чем до обучения в МС.

Во-вторых, по мнению студентов, изменился уровень их конфликтности: до обучения 15 % оценивали его как очень низкий, 54 % – как низкий, 23 % – как нормальный и 8 % – как высокий. После обучения, по мнению испытуемых, уровень повысился: 38 % студентов оценивали его как низкий, 54 % – как нормальный и 8 % – как очень высокий. Приведенные результаты объясняются тем, что

Психологические науки

актеры-импровизаторы учатся не только слушать и соглашаться со своим партнером, но и нести свою ответственность за построение сцены. Практика сцены учит отстаивать свои границы, быть самостоятельным и целостным в принятии и удержании собственных решений, способствует тому, чтобы «вера» в происходящее на подмостках у зрителя не разрушилась из-за явной неуверенности актера в себе самом.

Результаты проведенного нами исследования позволили установить следующие закономерности:

1. Студенты школы комедийной импровизации в целом имеют высокий уровень экстравертированного эгоцентризма и низкий уровень интровертированного эгоцентризма, значения которых приближаются к нормальным в процессе обучения импровизации.
2. После обучения импровизации студенты склонны чаще выбирать более адаптивные копинг-стратегии.
3. Кроме того, после обучения импровизации степень готовности студентов к сотрудничеству повышается.

4. Субъективная оценка студентов себя в условиях взаимодействия на сцене и в жизни стала более позитивной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной статье на примере обучения студентов школы комедийной импровизации мы рассмотрели интровертированный и экстравертированный эгоцентризм, а именно сфокусированность личности на себе как феномен, который во многом определяет эффективность коммуникации, скорость принятия решений и способность понимать вербальные и невербальные сигналы партнера по общению. Помимо эгоцентризма мы исследовали также копинг-стратегии и готовность к сотрудничеству в совместной деятельности как поведенческие характеристики, непосредственно влияющие на успешность импровизатора. Было установлено, что успешные студенты школы импровизации, которые чаще выходят на сцену на занятиях и выступлениях, имеют средние уровни эгоцентризма, отличаются готовностью к сотрудничеству и конструктивными копинг-стратегиями.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, механизмы формирования и коррекции. Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001.
2. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М.: Педагогика, 1985.
3. Дьяков А. В. Децентрация субъекта и скольжение смысла: о возможности нецентрированной модели субъективности // Вестник Тамбовского университета. 2006. Вып. 1 (41). С. 92–96.
4. Пашукова Т. И. Социально-психологический тренинг в подготовке учителей и школьных психологов // Психология общения: тренинг человечности: Тезисы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Л. А. Петровской (Москва, 15–17 ноября 2007). М.: Смысл, 2007. С. 124–126.
5. Бакланова Т. И., Блинова Г. П., Блох О. А. Народная художественная культура: учебник / под ред. Т. И. Баклановой, Е. Ю. Стрельцовой. М.: МГУКИ, 2000.
6. Зверева Н. А. Мастерство режиссера / под ред. Н. А. Зверевой. М.: ГИТИС, 2005. С. 16–19.
7. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учебное пособие. Казань: Казанская государственная медицинская академия, 2003.
8. Айнулина Н. А., Курунов В. В. Методика диагностики готовности в совместной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Вып. 5 (8). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN520.pdf>.

REFERENCES

1. Pashukova, T. I. (2001). E`gocentrizm: fenomenologiya, mexanizmy` formirovaniya i korrekcii= Egocentrism: phenomenology, mechanisms of formation and correction. Kirovograd: Central`no-Ukrainskoe izdatel`stvo. (In Russ)
2. Donaldson, M. (1985). My`slitel`naya deyatel`nost` detej= Mental activity of children. Moscow: Pedagogika. (In Russ)
3. Dyakov, A. V. (2006) Decentraciya sub``ekta i skol`zhenie smy`sla: o vozmozhnosti necentrirovannoj modeli sub``ektivnosti = The decentralization of the subject and the sliding of meaning: on the possibility of an uncentered model of subjectivity. Tambov University Review: Series: Humanities, 1(41), 92–96. (In Russ)

4. Pashukova, T. I. (2007) Social'no-psixologicheskij trening v podgotovke uchitelej i shkol'ny'x psixologov = Socio-psychological training in the training of teachers and school psychologists. Psixologiya obshheniya: trening chelovechnosti (pp. 124–126): Abstracts of the International scientific-practical conference, dedicated to the 70th to the 70th birth anniversary of L. A. Petrovskaj (Moscow, 15th–17th November, 2007). Moscow: Smy'sl. (In Russ)
5. Baklanova, T. I., Blinova, G. P., Blox, O. A. (2000) Narodnaya xudozhestvennaya kul'tura: textbook, ed. by T.A. Baklanov, E. Yu. Strel'czova. Moscow: MGUKI. (In Russ)
6. Zvereva, N. A. (2002). Masterstvo rezhissera. Moscow. (In Russ)
7. Nabiullina, R. R., Tukhtarova, I. V. (2003). Mexanizmy` psixologicheskoy zashhity` i sovladaniya so stressom (opredelenie, struktura, funkcii, vidy`, psixoterapevticheskaya korrekciya) = Mechanisms of psychological protection and coping with stress (definition, structure, functions, types, psychotherapeutic correction. Textbook. Kazan`. (In Russ.)
8. Aynulina, N. A., Kurunov, V. V. (2020). Methods for diagnosing readiness for cooperation in joint activities. World of Science. Pedagogy and psychology, [online] 5(8). <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN520.pdf>. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Зубова Анжелика Васильевна

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Zubova Anzhelika Vasil'evna

Postgraduate Student
Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	12.04.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	03.05.2024	
принята к публикации	17.05.2024	



Эгоцентризм у студентов-билингвов при тестировании на киргизском и русском языках

Т. И. Пашукова¹, Н. М. Каримбекова²

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, tpashukova@yahoo.com

²СШ-гимназия с. Военно-Антоновка, Чуйская область, Киргизская Республика, karimbekova.nurz@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эгоцентризма на русском и киргизском языках у студентов-билингвов, обучающихся в вузах Бишкека. В исследовании применялись анкетирование, экспертная оценка владения испытуемыми киргизским и русским языками и тест эгоцентрических ассоциаций на этих двух языках. Подтверждена корреляция величин эгоцентризма испытуемых при тестировании на киргизском и русском языках. Выявлены меньшие показатели их величины при тестировании на киргизском языке.

Ключевые слова: эгоцентризм, эгоцентрическое состояние личности, тип культуры, двуязычие, этнофор, языковая личность

Для цитирования: Пашукова Т. И., Каримбекова Н. М. Эгоцентризм у студентов-билингвов при тестировании на киргизском и русском языках // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3(852). С. 125–131.

Original Article

Egocentrism of Bilingual Students during Testing in the Kyrgyz and Russian Languages

Tatyana I. Pashukova¹, Nurzhamal M. Karimbekova²

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, tpashukova@yahoo.com

²School-gymnasium of village Voennno-Antonovka, Chui region, Kyrgyzstan, karimbekova.nurz@mail.ru

Abstract. The article presents the results of testing egocentrism in the Russian and Kyrgyz languages of bilingual students studying at universities in Bishkek. The study included questionnaires, expert assessment of the subjects' proficiency in the Kyrgyz and Russian languages and the test of egocentric associations in these two languages. The correlation of subjects' egocentrism values was confirmed when testing in the Kyrgyz and Russian languages, and their values were found to be lower when testing in Kyrgyz.

Keywords: egocentrism, egocentric state of personality, type of culture, ethnophor, bilingualism, linguistic personality

For citation: Pashukova, T. I., Karimbekova, N. M. (2024). Egocentrism of bilingual students during testing in the Kyrgyz and Russian languages. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 125–131. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Становление человека как личности происходит в процессе социализации, в результате которой он усваивает язык общения, обучается невербальным средствам коммуникации. Общение, отношения и организация взаимодействия имеют этнокультурную специфику, что отражается на свойствах и состоянии индивида. В ходе социализации формируется смысловая сфера сознания, особая ментальность и вырабатывается система регуляции социального поведения личности с ее установками, направленностью и ценностными ориентациями. Язык общения, образцы и нормы поведения, принятые у представителей того или иного народа, и в целом его культура, составляют основу, благодаря которой формируется языковая личность (англ. *linguistic personality*).

По мнению И.Н. Горелова и К.Ф. Седова языковая личность проявляет себя в национально-специфическом типе коммуникации и в отношении к языку и речи [Горелов, Седов, 2001].

Автор концепции «русская языковая личность» Ю. Н. Караулов выделил в структуре языковой личности три уровня: 1) вербально-семантический уровень, характеризующийся нормальным владением языком; 2) когнитивный уровень, который связан с языковой картиной мира; 3) уровень, который ориентирован на «цели, мотивы, интересы, установки и интернациональности» [Караулов, 1987, с. 5].

В психологии особенности языковой личности исследованы недостаточно. Одной из проблем здесь является определение ее как структуры или компонента личности. Г. И. Резницкая, давая определение языковой личности, указала на важность учета способностей человека к речемыслительной деятельности. Она показала, что с позиции деятельностного подхода можно анализировать те или иные коммуникативные роли, характерные для людей в разных условиях их взаимодействия друг с другом и миром [Резницкая, 2015].

В лингвокультурологии и когнитивной лингвистике в настоящее время разрабатываются понятия концепта и концептосферы. Они применяются для понимания носителей языка. Концепты – это основные ячейки культуры в ментальном мире человека, т. е. совокупность представлений, ассоциаций, а также переживаний. Представители разных культур могут по-разному воспринимать мир, в результате чего возникает необходимость «сстыковки концептосфер».

В области лингводидактики утверждается, что суть концепта «языковая личность» заключается в возможности изучать характеристики языка изучая самого человека. Под «языковой личностью» понимается то, что индивидуум активно участвует в социальных процессах и межкультурном

взаимодействии [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2021, с. 104].

Человек, изучающий другой язык и культуру, усваивает ценности, нормы и формы поведения, характерные для тех или иных народов, которые преобразуются в структуру вторичной языковой личности.

Понятие «вторичная языковая личность» было введено И. И. Халеевой для объяснения психологических особенностей людей, владеющих иностранными языками. Структура вторичной языковой личности формируется в результате длительного изучения иностранного языка, его лексического, грамматического и синтаксического состава. По мнению И. И. Халеевой, через язык передается определенное видение мира. В результате освоения человеком другого языка и культуры вырабатывается и соответствующая им картина мира [Халеева, 1989].

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КИРГИЗОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ ЭГОЦЕНТРИЗМА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КИРГИЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В межкультурной коммуникации недостаточно наличия большого словарного запаса, необходимо знание культуры и особенности использования языка в различных ситуациях, которыми должен обладать его носитель. Этнокультурная оснащенность позволяет реципиенту правильно понимать речь носителей языка. При этом в случае двуязычия изучение языка и культуры страны, где данный язык используется, оказывает влияние на состояние личности человека.

Для каждого последующего изучаемого языка и соответствующей культуры, по мнению И. И. Халеевой, формируется своя вторичная языковая личность [Халеева, 1995].

В настоящее время в лингводидактике и других науках понятие «языковая личность» прочно утвердилось и активно используется при разработке учебных программ в языковых вузах. Однако при этом понятие «вторичная языковая личность» остается дискуссионным. Некоторые специалисты считают, что для понимания особенностей языка, умения им пользоваться и мыслить на нем, достаточно понятия «языковая личность» и ее психологической структуры.

Однако фактор изменения дискурса человека при переходе от одного языка к другому подтверждает существование вторичной языковой личности. В этнопсихологии исследуется его роль связанная с регуляцией речевого поведения носителей языка и стремлением следовать правилам, эталонам в общении и взаимодействии.

Психологические науки

Человек связан с другими людьми разными взаимоотношениями в социуме, поэтому его психологические состояния проявляются в соответствии с реакциями на эти отношения и репрезентируются на вербально-семантическом уровне. Состояния могут быть измерены с помощью слов как единиц вербальной ассоциативной сети.

В работах Г. Хофстеде тип общения, отношений, ценностей, норм поведения и др., принятых у тех или иных народов, характеризуется как тип культуры, который имеет свои критерии [Hofstede, 1980]. Культура русских и киргизов по этим критериям относится к коллективистическому типу, который в большей мере выражен у киргизов, нежели у русских. При этом анализ особенностей речевой культуры киргизов позволяет предположить, что воспитание скромности, традиции и привычки советоваться с родителями и быть внимательными к другим людям способствуют меньшим проявлениям эгоцентризма, чем у народов с меньшей выраженностью коллективизма, в том числе и у русских. Н. М. Каримбекова, анализируя особенности общения и обращения у киргизов, выделила признаки, которые позволяют по классификации Г. Хофстеде отнести культуру киргизов к коллективистическому вертикальному типу, отличающемуся выраженной иерархичностью отношений. В киргизском языке помимо притяжательных местоимений используются и притяжательные аффиксы, например: «моя мама» – «апам», моя книга» – «китебим» и др. Но показатели выражения личной точки зрения сравнительно низкие вследствие учета иерархии участников межличностного общения [Каримбекова, 2015].

На основе анализа особенностей киргизской культуры, проведенного Н. М. Каримбековой, можно предположить, что употребление местоимения «я» и соответствующих ему собственных и притяжательных местоимений при заполнении теста на киргизском языке будет встречаться реже, нежели при заполнении теста на русском языке. Маркерами сфокусированности индивида на себе можно считать не только «языковые эгоцентрики» (местоимения «я»), но притяжательные и собственные от него образованные («мне», «моих» и т. п.). Высокая степень использования их свидетельствует об эгоцентризме в форме сфокусированности индивида на себе.

Эгоцентризм в психологии часто исследуется как свойство и состояние личности. Анализ содержания отечественных и зарубежных публикаций, которые направлены на изучение проблематики возникновения и преодоления эгоцентризма и роль культуры с ее нормами, правилами общения и взаимодействия изучены явно недостаточно.

Под эгоцентризмом в психологии понимают состояние человека, обусловленное его позицией,

которая проявляется в ограниченной способности согласовывать собственную точку зрения или мнение с точками зрения, мнениями, планами других людей.

В настоящее время выявлен ряд феноменов, которые свидетельствуют об эгоцентризме личности. К ним относятся: «сфокусированность личности на себе», феномены «ложного консенсуса», «проклятие знания», «иллюзия прозрачности» и «эффект прожектора» [Пашукова, Панфилова 2020, с. 237–238].

Специалисты по изучению дискурса отмечают важнейшую роль местоимения «я» в формировании и функционировании системы частей речи. В. А. Гуреев пишет, что: «На первом месте среди языковых эго-центриков, несомненно, находится местоимение я. Основная его функция заключается в указании на субъекта познания» [Гуреев 2017, с. 492].

Роль местоимения «я» в разных типах коммуникации исследовала Н. Г. Абросимова. Она показала, что данное местоимение является структурным и прагматическим ядром всех проанализированных ею текстов на немецком языке, которые были охарактеризованы как относящиеся к деловой и повседневной коммуникации. Но частота использования данного местоимения в тех или иных типах текстов неодинакова [Абросимова, 2019, с. 15].

Однако не только тип текста и его предназначение влияют на использование местоимения «я». В свободном дискурсе индивида многое зависит от переживаний им тех или иных проблем и влияния на его психическую регуляцию норм и правил культуры. Поэтому эгоцентрические состояния личности, использующей тот или иной язык, могут иметь свои различия. Мы предполагаем, что поскольку в коллективистических культурах в эпицентр внимания личности чаще включаются проблемы других людей, величина показателей эгоцентризма может зависеть от соответствующего языка. Мы решили проверить данную гипотезу на примере сравнения показателей эгоцентризма у одних и тех же испытуемых, когда они переходят от одного языка к другому и выбрали киргизский и русский языки.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭГОЦЕНТРИЗМА У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕСТОВ НА КИРГИЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Для проверки гипотезы об изменении выраженности эгоцентрического состояния языковой личности при использовании киргизского и русского языков мы провели исследование величины эгоцентрических ассоциаций. Для исследования был взят

проективный тест ЭАТ, разработанный Т. И. Пашуковой на русском языке и версия теста на киргизском языке, подготовленная Н. М. Каримбековой [Пашукова, 2001, с. 325–332].

Тест позволяет определить величину эгоцентризма и судить на ее основании о степени сфокусированности личности на себе. Он включает в себя сорок начальных слов или фраз, каждые из которых отличаются неопределенностью и многозначностью, а испытуемым предлагается их завершить, чтобы получились предложения содержащие выраженную мысль. Например: «В такой ситуации...»; «Легче всего ...»; «Несмотря на то, что ...» и т. п. В киргизском варианте: «Мындай учурда...»; «Баардыгынан эң оңою...»; «Антсе да...» и т. п. В тесте отсутствуют ограничения в ответах и оценка правильности ответов.

Эмпирическими референтами эгоцентризма при обработке результатов считаются предложения, содержащие указания на самого тестируемого, такие как «я», «мне», «меня» и все притяжательные и собственные местоимения, образованные от «я». К ним относятся также предложения, в которых такие местоимения явно подразумеваются при наличии глагола первого лица единственного числа. Индекс эгоцентризма у испытуемого может оказаться от 0 до 40.

Величина проявления эгоцентризма выявлялась нами у билингвов, т. е. у лиц, свободно владеющих русским и киргизским языками, этнических киргизов.

На современном этапе развития Киргизии русский язык активно используется во всех сферах жизни населения, в особенности это касается студенческой молодежи. Поэтому отбор испытуемых-билингвов был проведен на очных отделениях 1–4-х курсов бакалавриата университетов Бишкека. В БГУ им. К. Карасаева были выбраны студенты, обучающиеся на факультете русской филологии. В КГТУ им. И. Раззакова исследование мы предложили студентам энергетического факультета и факультета транспорта и машиностроения. В КНУ им. Ж. Баласагына испытуемыми стали студенты факультетов математики и информатики, а также факультета химии и химической технологии.

Исследование проходило в два этапа.

Сначала студентам предлагалась анкета, в которой были представлены вопросы, позволяющие оценить степень владения ими русским или киргизским языками, предпочитаемый язык в общении с членами семьи и друзьями, выбор языка для получения источников информации: телевизионных и новостных передач, печатной продукции: книг, журналов и газет.

Экспертную оценку владения студентами языками давали преподаватели данных языков,

работавшие в вузах, в которых они учились, с учетом требований ГУ «Кыргызтест» к уровням владения государственным языком¹.

На основе ответов на вопросы анкеты и экспертных оценок была сформирована выборка из представителей титульной нации для участия во втором этапе. Выборку составили 105 студентов-билингвов 1–4-х курсов, считающие себя киргизами и владеющие киргизским и русским языками на уровнях В2 (пороговый продвинутый уровень), С1 (уровень профессионального владения). Это были 35 юношей и 70 девушек в возрасте 18–22 года, киргизы по национальности с естественным и искусственным билингвизмом. Число естественных билингвов составили 38 человек, а остальные 67 человек – искусственные билингвы. Естественные билингвы овладевали знанием двух языков с этапа раннего детства (от 3–6 лет) и они обычно росли в билингвальных семьях, а искусственные билингвы усваивали второй язык позднее и чаще всего со школьного возраста (от 7 лет).

Все испытуемые проходили тестирование на киргизском и русском языках с помощью описанного выше проективного теста эгоцентрических ассоциаций. Перерыв в тестировании составлял не менее часа.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обработка результатов проводилась согласно методике ЭАТ. Сначала мы сравнили величины индексов эгоцентризма каждого испытуемого при тестировании на обоих языках. У 74 человек величина эгоцентризма при заполнении теста на русском языке оказалась больше, чем при заполнении теста на киргизском языке, что составило 70,5 % от всей выборки. У четырех человек величины эгоцентризма не изменились, это 3,8 % выборки; величины эгоцентризма уменьшились у 27 человек, т. е. у 25,7 %.

Таким образом, у большинства испытуемых при заполнении проективного теста эгоцентрических ассоциаций эгоцентризм оказался меньше в случае, когда тест был выполнен на киргизском языке. При этом размах величин при заполнении теста у студентов-билингвов на русском языке составил $d = 27$ единицы и величины варьировали от 4 до 31, а на киргизском языке он оказался равным $d = 26$ единицы и величины показателей наблюдалась в диапазоне от 2 до 28. Разница размаха величин незначительная. Статистические данные для всей выборки, полученные при заполнении тестов студентами-билингвами на русском и киргизском

¹URL: <https://kyrgyztest.gov.kg>

языках, представлены в следующей таблице (см. табл. 1).

Среднеарифметические величины эгоцентризма в группе испытуемых следующие. В тесте, выполненном на русском языке, 15,71, а на киргизском – 13,18. Разница среднеарифметических показателей равна 2,53. При этом среднеквадратичные отклонения очень близки по величине, они различают всего на 0,08.

Разница в величинах медиан равна четырем, что также свидетельствует о влиянии на эгоцентризм используемых языков и о том, что переход на другой язык тестирования меняет эгоцентрическое состояние личности.

Следующее направление анализа результатов исследования состояло в проверке значимости различий среднеарифметических величин эгоцентризма, выявленных у всей выборки благодаря тестированию на киргизском и русском языках.

Данные испытуемых проверены на нормальность распределения величин эгоцентризма по критерию Колмогорова-Смирнова. Распределение величин эгоцентризма и на киргизском, и на русском языке соответствует нормальному распределению. Поэтому значимость различий среднеарифметических величин эгоцентризма выявлялась с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Показатель $t_{эмп} = 3,8$, находится в зоне значимости (от 2,61), при вероятности ошибки $p = 0,01$ и позволяет считать различия статистически значимыми.

Различие среднеарифметических величин эгоцентризма не только показывает влияние языка, но и подтверждает справедливость мнения о существовании вторичной языковой личности.

Поскольку эгоцентризм в форме сфокусированности на себе зависит от ряда переменных и может являться состоянием, зависящим от ряда обстоятельств, и свойством личности, мы провели корреляционную оценку качества связи величин эгоцентризма на киргизском и русском языках с помощью коэффициента Спирмена. Обнаружена прямая ранговая корреляция величин эгоцентризма на киргизском и русском языках. Она равна $R = 0,51$ и значима для величины ошибки менее $p = 0,01$. Корреляция подтверждает тот факт, что эгоцентризм – это не только состояние, но и свойство личности испытуемых.

Таким образом, использование различных методов статистического и корреляционного анализа данных, в том числе попарное сравнение уровней эгоцентризма и анализ среднеарифметических значений эгоцентризма участников, обнаруженных во время тестирования на киргизском и русском языках, подтверждает наличие значительных различий. Результаты показывают более высокий уровень эгоцентризма у билингвов при заполнении

Таблица 1

ЭГОЦЕНТРИЗМ У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ ПРИ ТЕСТИРОВАНИИ НА РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Статистические показатели 105 испытуемых	Величины эгоцентризма	
	Тестирование на русском языке	Тестирование на киргизском языке
<i>min</i>	4	2
<i>max</i>	31	28
Медиана	16	12
<i>M</i>	15,71	13,18
SD	6,78	6,86

теста на русском языке, по сравнению с тестированием на киргизском языке. Все это доказывает влияние используемого языка на состояние личности и соответствующей ему культуры отношений каждым из испытуемых. Нормы и правила общения, и взаимоотношений в культурах создают у человека установки, когнитивный компонент которых связан с использованием языка, а аффективный компонент определяет самоощущение языковой личности. Тест позволил вызвать проекцию проблем, выраженных в содержании завершенных предложений у студентов-билингвов, т. е. «пучки» их представлений, ассоциаций, а также переживаний не только за себя, но и за своих близких.

Можно считать, что во время тестирования в ситуации использования киргизского языка студенты-билингвы, как этнофоры, настраиваются на свою культуру, которая согласно теории, Г. Хофстеде о типах культур, отличается коллективизмом и потому в меньшей степени способствует эгоцентрическим состояниям, нежели русская.

Поскольку испытуемые-билингвы одинаково владели двумя языками, то полученные различия можно отнести к фактам, подтверждающим формирование у них вторичной языковой личности. В нашем случае испытуемые были представителями киргизской национальности, у которых вторичная языковая личность составляет структуру, связанную с использованием русского языка и его языковой картиной мира.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предположение о различии величин показателей эгоцентризма в форме сфокусированности личности на себе при тестировании на русском

и киргизском языках у испытуемых-билингвов подтвердилось. Индивидуальные показатели эгоцентризма у подавляющего большинства испытуемых и среднеарифметические показатели всей выборки оказались больше при тестировании на русском языке, по сравнению с показателями эгоцентризма при тестировании на киргизском языке.

Таким образом, язык и соответствующая ему культура общения и отношений влияют на

такое состояние личности, как эгоцентризм, который в форме сфокусированности личности на себе в меньшей степени согласуется с выраженным коллективистическим типом культуры киргизов. Полученные результаты исследования и их анализ свидетельствуют в пользу психологического доказательства существования феноменов языковой личности и вторичной языковой личности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Лабиринт, 2001.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
3. Резницкая Г. И. Психологический анализ понятия «языковая личность» с позиций деятельностного подхода // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 8 (719). С. 32–46.
4. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика: монография. М.: Кнорус, 2021.
5. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989.
6. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю. Н. Караулова. М.: Институт русского языка РАН, 1995. С. 277–285.
7. Hofstede G. Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills (Cal.), 1980.
8. Каримбекова Н. М. Особенности речевого общения и обращений в лексической культуре киргизского языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 18 (729). С. 60–66.
9. Пашукова Т. И., Панфилова Е. М. Эгоцентризм и характерологические особенности личности в период ранней взрослости // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 235–251.
10. Гуреев В. А. Языковой эгоцентризм и система частей речи // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 491–493.
11. Абросимова Н. Г. Актуализация эгоцентрической точки зрения речевого субъекта в текстах деловой и повседневной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2019.
12. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001.

REFERENCES

1. Gorelov, I. N., Sedov, K. F. (2001). *Osnovy psiholingvistiki = Fundamentals of psycholinguistics*. Textbook allowance. 3rd ed., trans. and additional. Moscow: Labirint. (In Russ.)
2. Karaulov, Yu. N. (1987). *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost' = Russian language and linguistic personality*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
3. Reznitskaya, G. I. (2015). Psychological analysis of the concept of “linguistic personality” from the position of the activity approach. *Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 8(719), 32–46. (In Russ.)
4. Gal'skova, N. D., Koryakovceva, N. F., Gusejnova, I. A. (2021). *Sovremennaya lingvodidaktika = Modern linguodidactics: monograph*. Moscow: Knorus. (In Russ.)
5. Khaleeva, I. I. (1989). *Osnovy teorii obucheniya inostranny'm yazy`kam (podgotovka perevodchikov) = Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech (training of translators)*. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)

Психологические науки

6. Khaleeva, I. I. (1995). Vtorichnaya yazykovaya lichnost' kak recipient inofonnogo teksta. In Stepanov, Yu. S., Zemskaya, E. A., Moldovan, A. M. (eds.), Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost' (pp. 277–285): k 60-letiyu chlena-korrespondenta RAN Yu. N. Karaulova. Moscow: Institut russkogo yazyka RAN. (In Russ.)
7. Hofstede, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills.
8. Karimbekova, N. M. (2015). The Use of Verbal Means of Dialogue in the Lexical Structure of the Kirgыз Language. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 18(729), 60–66. (In Russ.)
9. Pashukova, T. I., Panfilova, E. M. (2020). Egocentrism and Character Traits of Personality in the Period of Early Adulthood. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(836), 235–251. (In Russ.)
10. Gureev, V. A. (2017). Language egocentrism and the system of parts of speech. Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya, 6(67), 491–493. (In Russ.)
11. Abrosimova, N. G. (2019). Aktualizaciya e'gocentricheskoj tochki zreniya rechevogo sub`ekta v tekstax delovoj i povsednevnoj kommunikacii = Actualization of the egocentric point of view of speech subject in texts of business and everyday communication: abstract of Ph. D. diss. ... in Philology. St Petersburg: Herzen University. (In Russ.)
12. Pashukova, T. I. (2001) E'gocentrizm: fenomenologiya, zakonomernosti formirovaniya i korrekcii = Egocentrism: phenomenology, patterns of formation and correction. Kirovograd: Central'no-Ukrainskoe izdatel'stvo. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Пашукова Татьяна Ивановна

доктор психологических наук
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

Каримбекова Нуржамал Мырзаматовна

школьный психолог средней школы-гимназии
с. Военно-Антоновки Чуйской области Киргизской Республики

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Pashukova Tatyana Ivanovna

Doctor of Psychology (Dr. habil)
Professor of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Karimbekova Nurzhamal Myrzamamatovna

School Psychologist of School-Gymnasium
Voeno-Antonovka village, Chui region, Kyrgyzstan

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

01.04.2024
19.04.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 347.19



Вещные права в системе имущественных прав и отдельные вопросы совершенствования законодательства о них

И. И. Василишин

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,
vasilishin@linguanet.ru*

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются структура и содержание имущественных прав в современном российском законодательстве, их взаимосвязь с понятием и гражданско-правовым режимом имущества. Основное внимание в работе уделяется вещным правам, их становлению на различных этапах развития российского и советского права. Затронуты проблемы реформирования института вещного права, вопросы научной дискуссии о темпах предлагаемых изменений, содержательных недостатках и противоречиях законопроекта.

Ключевые слова: вещные права, право собственности, ограниченные вещные права, обязательственные права, корпоративные права, исключительные права

Для цитирования: Василишин И. И. Вещные права в системе имущественных прав и отдельные вопросы совершенствования законодательства о них // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 132–136.

Original article

Property Rights in the System of Property Rights and Certain Issues of Improving Legislation on Them

Ivan I. Vasilishin

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
vasilishin@linguanet.ru*

Abstract. This article examines the structure and content of property rights in modern Russian legislation, their relationship with the concept and civil law regime of property. The main focus of the work is on property rights, their formation at various stages of the development of Russian and Soviet law. The problems of reforming the institute of property law, issues of scientific discussion about the pace of proposed changes, substantive shortcomings and contradictions of the draft law are touched upon.

Keywords: property rights, property rights, limited property rights, obligation rights, corporate rights, exclusive rights

For citation: Vasilishin, I. I. (2024). Property rights in the system of property rights and certain issues of improving legislation on them. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 132–136. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Все имущественные права объединены их самой тесной связью с понятием «имущество». В тексте Гражданского кодекса (далее – ГК РФ) отсутствует определение рассматриваемого понятия. Это же касается определений и других, входящих в систему данного обобщающего (для объектов гражданского оборота) понятия, элементов, в том числе вещей, собственно имущественных прав и др. Как верно замечено, «имущество есть особое юридическое понятие, которым мы пользуемся, чтобы сокращенно выразить целую совокупность юридических отношений; но оно не является самостоятельным объектом права» [Хвостов, 1996, с. 129].

Определенная сложность понимания понятия «имущество» заключается также в том, что в ГК РФ оно применяется в разных статьях в существенно разнообразных смыслах: как некоторые непотребляемые вещи (ст. 665, 666), как индивидуально-определенные вещи (например, применительно к вопросам защиты вещных прав), включает не только вещи, но и права (обязанности) имущественного характера (ст. 1112) и др.

ИМУЩЕСТВЕННЫЕ ПРАВА: СОВРЕМЕННЫЙ СОСТАВ И НЕКОТОРЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРАВОВОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ

В ст. 128 ГК РФ законодателем определены несколько групп объектов гражданских прав, которые в своем единстве составляют гражданско-правовую категорию «имущество». Однако именно объектами гражданского оборота, как такового, являются вещи и имущественные права, которые отчуждаемы без каких-либо ограничений, то есть оборотоспособны¹.

Необходимо обратить внимание, что, с момента вступления в силу части первой ГК РФ, данная группа объектов несколько раз редакционно и сущностно изменялась²:

¹В отличие от работ и услуг (полезный результат которых потребляется одновременно с их осуществлением), интеллектуальной собственности и нематериальных благ – неотчуждаемых и необорото-способных [более подробно – Суханов, 2021].

²В таблицу не включены изменения, внесенные Федеральным законом от 24.07.2023 № 339-ФЗ, дополнившие перечень имущественных прав цифровыми рублями

Таблица 1

ВЕЩИ И ИНОЕ ИМУЩЕСТВО, ЯВЛЯЮЩИЕСЯ ОБЪЕКТАМИ ГРАЖДАНСКОГО ОБОРОТА (изменения содержания ст. 128 ГК РФ)³

Редакция закона 1994 г. ¹	Редакция закона 2013 г. ²	Редакция закона 2019 г. ³
---	---	---

Анализ используемых законодателем в ст. 128 ГК РФ формулировок позволяет утверждать, что «иное имущество» помимо имущественных прав, включает в себя еще и определенный набор объектов гражданских прав, которые⁴ не относятся ни к вещам, ни к имущественным правам⁵. В противном случае достаточно было бы ограничиться включением в рассматриваемую группу исключительно вещей и имущественных прав. С учетом изложенного представляется уместным фактически делить имущество в рамках данной группы на три подгруппы: вещи, имущественные права и «иное имущество».

В ст. 128 ГК РФ законодатель не только не определил понятие «имущественные права». В статье отсутствует и какое-либо упоминание об их разновидностях. В результате комплексного анализа гражданского законодательства в системе анализируемых прав учеными [например, Суханов, 2023] выделяются представленные далее права (табл. 2).

³Изменения коснулись не только деления денег (на наличные деньги и безналичные денежные средства) и ценных бумаг (на документарные и бездокументарные ценные бумаги). Рассматриваемая группа объектов первоначально разделила имущество на вещи (включая деньги и ценные бумаги) и иное имущество (в том числе имущественные права). Однако, если редакцией ГК РФ от 02.07.2013 № 142-ФЗ безналичные денежные средства и бездокументарные ценные бумаги были включены (наряду с имущественными правами) в состав «иного имущества», то редакцией ГК РФ от 18.03.2019 № 34-ФЗ они перемещены в состав «имущественных прав».

¹Федеральный закон от 30.11.1994 № 51-ФЗ: вещи, включая деньги и ценные бумаги, иное имущество, в том числе имущественные права

²Федеральный закон от 02.07.2013 № 142-ФЗ: вещи, включая наличные деньги и документарные ценные бумаги, иное имущество, в том числе безналичные денежные средства, бездокументарные ценные бумаги, имущественные права

³Федеральный закон от 18.03.2019 № 34-ФЗ: вещи (включая наличные деньги и документарные ценные бумаги), иное имущество, в том числе имущественные права (включая безналичные денежные средства, бездокументарные ценные бумаги, цифровые права)

⁴по своей правовой природе

⁵Научные дискуссии о составе «иного имущества» продолжаются, единство мнений отсутствует

Таблица 2

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ИМУЩЕСТВЕННЫХ ПРАВ¹

Вещные права ¹	Обязательственные права ²	Исключительные права ³	Корпоративные права ⁴
---------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------

И еще одному появившемуся не так давно объекту гражданских прав следует уделить внимание. В доктрине продолжается дискуссия в связи с принятием новой редакции ГК РФ от 18.03.2019 (закон № 34-ФЗ), в соответствии с которой цифровые права фактически объявлены видом имущественных прав. Однако мы солидарны с профессором Л. Ю. Василевской, считающей, что речь должна идти о цифровом кодировании определенных имущественных прав, об их цифровом способе фиксации [Василевская, 2019]. Аналогичной точки зрения придерживается профессор Суханов Е.А., он считает, что цифровые права представляют собой «новую (цифровую) форму» субъективных гражданских прав [Суханов, 2021].

Все указанные ранее имущественные права с течением времени совершенствуются, получают новые векторы развития, однако особо в этом ряду следует выделить вещные права.

Вещное право принято рассматривать в нескольких смыслах⁵.

Объектами вещных прав являются индивидуально-определенные вещи (вещи, обладающие родовыми признаками, могут стать объектами вещных прав только в случае их индивидуализации).

¹Дифференциация вещных и обязательственных прав потребовала около двух тысяч лет, для обособления интеллектуальных и корпоративных прав понадобилось примерно 200 лет [более подробно – Суханов, 2021].

¹оформляют принадлежность вещей субъектам гражданских правоотношений

²оформляют переход вещей и иных объектов гражданского оборота от одних субъектов к другим (т. е. собственно имущественный оборот, а не состояние принадлежности вещей)

³оформляют принадлежность нематериальных благ товарного характера – РИД и СИ (результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации)

⁴оформляют полномочия, связанные с имущественными интересами (в единстве с ними существуют полномочия, не связанные с имущественным интересом – право участвовать в управлении делами организации, право получать информацию и др.) участников в отношении корпоративной организации (к корпоративным имущественным правам принято относить право принимать участие в распределении прибыли, право на получение части имущества общества при его ликвидации и др.)

⁵в объективном и субъективном смысле [например, Гражданское право, 2018]. В объективном смысле вещное право является совокупностью правовых норм, которые регулируют общественные отношения различных субъектов по поводу принадлежности им материальных благ. Что же касается субъективного смысла, то в этом случае вещное право представляет собой комплекс правомочий управомоченных субъектов (обладателей вещного права), их возможность владеть, пользоваться и распоряжаться индивидуально-определенной вещью в пределах, установленных законодательством.

Кроме того, объектами ограниченных вещных прав становятся только недвижимые вещи.

Вещное право в России (в объективном смысле) прошло в своем развитии тернистый путь.

Таблица 3

ГЕНЕЗИС ВЕЩНЫХ ПРАВ
(XIX в. – настоящее время)⁶

Дореволюционный период	Советский период		Настоящее время	В перспективе
Свод законов Российской империи 1832 г. (т. X ч. I) ¹	ГК РСФСР 1922 г. ²	ГК РСФСР 1964 г. ³	ГК РФ 1994 г. ⁴	Проект федерального закона № 47538-6/5 ⁵ (далее – Проект)

В ГК РФ помимо определений указанных ранее понятий отсутствует определение и вещного права. Сложившуюся ситуацию, возможно, исправит Проект⁶ (п. 1 ст. 221⁷).

Обсуждение проекта изменений ГК РФ в части вещного права идет сложно. Достаточно сказать, что, при значительном числе поправок в другие положения закона, законопроект об изменениях второго раздела ГК РФ прошел в Государственной Думе РФ только первое чтение и дальнейшее его движение пока приостановлено. Кроме того,

⁶Ученые отмечают, что российская история вещных прав простирается во времена Ивана Грозного (из-за отсутствия источников в более ранний период «заглянуть» не представляется возможным) [более подробно – Рыбалов, 2023].

¹раздел II «О существе и пространстве разных прав на имущества» установил право собственности, которое подразделялось на полное (ст. 423) и неполное (ст. 432).

²раздел «Вещное право» установил три вещных права: право собственности; право застройки; залог.

³раздел II «Право собственности» категория вещных прав была ликвидирована.

⁴раздел II «Право собственности и другие вещные права» – помимо права собственности, к вещным правам отнесены, в частности: право пожизненного наследуемого владения земельным участком; право постоянного (бессрочного) пользования земельным участком; сервитуты; право хозяйственного ведения имуществом; право оперативного управления имуществом.

⁵раздел II «Вещное право»: право постоянного землевладения; право застройки; сервитут; право личного пользования; ипотека; право приобретения чужой недвижимой вещи; право вещной выдачи; право оперативного управления; право ограниченного владения земельным участком.

⁶«О внесении изменений в части первую, вторую, третью и четвертую Гражданского кодекса Российской Федерации, а также в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (ред., принятая ГД ФС РФ в I чтении 27.04.2012).

⁷субъективное гражданское право, которое «предоставляет лицу непосредственное господство над вещью и является основанием осуществления вместе или по отдельности правомочий владения, пользования и распоряжения ею в пределах, установленных ГК РФ».

происходит острая научная дискуссия. Так, кафедра гражданского права Санкт-Петербургского государственного университета сформулировала свое заключение по предлагаемым изменениям в раздел ГК РФ о вещных правах, в котором идею «революционного» реформирования данного института ученые признают неудачной и высказывают как возражения концептуального характера, так и существенное число замечаний по частностям.

Ученые не сомневаются, что рассматриваемые новеллы могут «повергнуть правоприменительную практику в хаос» [Заключение кафедры гражданского права СПбГУ на проект изменений раздела о вещных правах ГК РФ, 2020, с. 63]. В конечном итоге, коллектив кафедры принятия проекта считает нежелательным.

Не менее критичные замечания высказываются и другими авторами. Например, одним из ключевых недостатков проекта является то обстоятельство, что «берутся определения из одной модели вещных прав, а перечень вещных прав – из другой модели, а они несовместимы» [Нам

нужно учение о вещном праве, а не изменения в Гражданский кодекс, 2023, с. 11]. Отмечается необходимость внимательного изучения зарубежного опыта (например, соответствующего законодательства стран Латинской Америки).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понятие и состав имущественных прав, самым непосредственным образом связанных с имуществом, требуют своего четкого нормативного определения и закрепления в ст. 128 ГК РФ.

Институт вещного права в России на всем пути своего развития имел непростую историю и сейчас вновь находится в стадии реформирования. По рассмотренному законопроекту, предусматривающему серьезные изменения, идут острые научные дискуссии, в связи с чем работа ученых и законодателя должна быть продолжена (в том числе с учетом опыта зарубежных правовых порядков).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Хвостов В. М. Система римского права: учебник. М.: Спарк, 1996.
2. Суханов Е. А. О вещном праве собственности и недвижимости // Закон. 2023. № 7. С. 32–42.
3. Суханов Е. А. О гражданско-правовой природе «цифрового имущества» // Вестник гражданского права. 2021. № 6. С. 7–29.
4. Василевская Л. Ю. Цифровые права как новый объект гражданских прав: проблемы юридической квалификации // Хозяйство и право. 2019. № 5. С. 3–14.
5. Гражданское право: учебник: в 2 т. / С. С. Алексеев, О. Г. Алексеева, К. П. Беляев и др.; под ред. Б. М. Гонгало. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Статут, 2018. Т. 1.
6. Заключение кафедры гражданского права СПбГУ на проект изменений раздела о вещных правах ГК РФ / М. А. Александрова, С. А. Громов, Т. С. Краснова и др. // Вестник экономического правосудия Российской Федерации. 2020. № 7. С. 62–111.
7. Нам нужно учение о вещном праве, а не изменения в Гражданский кодекс [Интервью с И.О. Рыбаловым] // Закон. 2023. № 7. С. 8–18.

REFERENCES

1. Khvostov, V. M. (1996). *Sistema rimskogo prava = The system of Roman law: Textbook*. Moscow: Spark. (In Russ.)
2. Sukhanov, E. A. (2023). *O veshchnom prave sobstvennosti i nedvizhimosti = On the proprietary right of ownership and real estate*. *Zakon*, 7, 32–42.
3. Sukhanov, E. A. (2021). *O grazhdansko-pravovoj prirode «cifrovogo imushchestva» = On the civil nature of “digital property”*. *Civil law review*, 6, 7–29.
4. Vasilevskaya, L. Y. (2019). *Cifrovye prava kak novyj ob’ekt grazhdanskikh prav: problemy yuridicheskoy kvalifikacii = Digital rights as a new object of civil rights: problems of legal qualification*. *Hozyajstvo i pravo*, 5, 3–14.
5. Alexeyev, S. S. [et al.] (2018). *Civil law: textbook: in 2 p*. Moscow: Statut. (In Russ.)
6. Alexandrova, M. A. [et al.] (2018). *Conclusion of the Department of Civil Law of St. Petersburg State University on the draft amendments to the section on property rights of the Civil Code of the Russian Federation*. *Vestnik ehkonomicheskogo pravosudiya Rossijskoj Federacii*, 7, 62–111.
7. *We need the doctrine of property law, not changes to the Civil Code [Interview with I.O. Rybalov] (2023)*. *Zakon*, 7, 8–18. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Василишин Иван Иванович

кандидат юридических наук, доцент
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vasilishin Ivan Ivanovich

PhD (Law), Associate Professor,
Head of the Civil Law Department, Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	25.04.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	15.05.2024	
принята к публикации	17.05.2024	



Антикоррупционный потенциал в системе социальных функций

С. М. Иншаков¹, В. А. Казакова²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

²ВНИИ МВД России, Москва, Россия

¹insmi@yandex.ru, ²vera1313@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются понятие и структура антикоррупционного потенциала общества, факторы динамики означенного потенциала, генезис антикоррупционной практики, влияние социально-политической организации общества на эффективность борьбы с коррупцией. Выявление качественных и количественных параметров антикоррупционного потенциала есть инструмент к прогнозированию перспективы развития коррупции в стране и формированию программы противодействия ей.

Ключевые слова: антикоррупционный потенциал общества, уровень антикоррупционного потенциала, коррупционное сословие, антикоррупционная культура

Для цитирования: Иншаков С. М., Казакова В. А. Антикоррупционный потенциал в системе социальных функций // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 137–142.

Original Article

Anti-corruption Potential in the System of Social Functions

Sergey M. Inshakov¹, Vera A. Kazakova²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

²Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia

¹insmi@yandex.ru, ²vera1313@yandex.ru

Abstract. The article examines the concept and structure of the anti-corruption potential of society, the factors of its dynamics, the genesis of anti-corruption practice, the influence of socio-political organization of society on the effectiveness of the fight against corruption. The identification of qualitative and quantitative parameters of the anti-corruption potential is a tool for predicting the prospects for the development of corruption in the country and the formation of a program to counter it.

Keywords: anti-corruption potential of society, level of anti-corruption potential, corruption class, anti-corruption culture

For citation: Inshakov, S. M., Kazakova, V. A. (2024). Anti-corruption potential in the system of social functions. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 137–142. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Биологическая природа человека и современная социально-политическая конструкция организации жизни народов в сочетании оказываются благоприятной почвой для развития коррупции. Корысть соответствует биологической природе человека, а дефекты социально-политической структуры человеческого сообщества позволяют реализовывать корыстные устремления за счет ресурсов общества, причем зачастую – безнаказанно. Из этой нехитрой логической конструкции следует вывод: одна из социальных закономерностей заключается в том, что коррупция должна проникнуть во все поры общества, а государство должно стать коррумпированным сверху донизу. Однако этого не происходит.

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА

Логично предположить, что в социуме существует какой-то фактор, который противодействует безудержному развитию коррупционных процессов. Этот фактор мы назвали антикоррупционным потенциалом социума. В переводе с латинского *потенциал* означает – сила, которая может реализоваться при определенных условиях. В каждой стране общество обладает антикоррупционным потенциалом, однако в отдельных странах этот феномен высоко развит, в других – находится в зачаточном состоянии. Хотя в принципе в каждой стране антикоррупционный потенциал может быть реализован на очень высоком уровне, главное – сформировать предпосылки для этого. Несомненно, в генезисе антикоррупционной практики участвуют два фактора: сам антикоррупционный потенциал (развитие которого находится на том или ином уровне) и социальные условия, в которых он может реализоваться и получить дальнейшее развитие. Таким образом, антикоррупционный генезис включает следующие элементы:

- антикоррупционный потенциал, находящийся на первичном уровне развития;
- социальные условия, необходимые для его реализации в антикоррупционной практике;
- условия развития антикоррупционного потенциала;
- антикоррупционный потенциал более высокого уровня.

В нормальных социальных условиях третий и четвертый элементы непрерывно повторяются, что влечет за собой, с одной стороны, повышение уровня антикоррупционного потенциала социума, а с другой:

- снижение уровня коррупции;
- формирование благоприятных условий для реализации антикоррупционных возможностей общества, а соответственно для повышения эффективности антикоррупционных мер;
- создание лучших предпосылок для развития данного феномена.

МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА В СОЦИУМЕ

Итак, перед нами два парадокса. С одной стороны, биологическая природа человека и пороки социально-политической организации должны бы привести к тому, что коррупция поразит всю социальную жизнь вплоть до уничтожения государственности, с другой стороны, последовательное развитие антикоррупционного потенциала социума неминуемо влечет уничтожение коррупции. Но, увы, не происходит ни того, ни другого. В качестве рабочей гипотезы мы выдвигаем положение, что биосоциальные предпосылки коррупции и позитивное воздействие на криминальные процессы антикоррупционного потенциала общества формируют баланс, который не позволяет одержать верх как позитивным, так и негативным процессам. Однако в этой балансировке можно выделить три уровня:

1. Доминирование коррупционных процессов.
2. Паритет коррупции и антикоррупционных мер.
3. Доминирование антикоррупционного потенциала, снижающего уровень коррупции.

Таким образом, анализ структуры коррупционного генезиса показывает, что для успешной борьбы с коррупцией необходимо:

1. Устранять дефекты социально-политической организации, позволяющие недобросовестным чиновникам оставаться безнаказанными при совершении коррупционных действий (не исключено, что в перспективе общество научится изменять генетическую природу корыстолюбия человека, но на данном этапе мы это направление не рассматриваем).
2. Создавать предпосылки для более полной реализации антикоррупционного потенциала социума.
3. Формировать условия развития антикоррупционного потенциала.
4. Реализовывать антикоррупционный потенциал социума, достигший определенного уровня развития, в борьбе с коррупцией наиболее полно и наиболее эффективно.

При исследовании феномена антикоррупционного потенциала социума важнейшим познавательным фактором является анализ источника означенной силы. На первый взгляд, источником является человеческая честность, порядочность, тяга к справедливости. Вне всяких сомнений, эти качества людям присущи. То, что в стране есть честные граждане, делает честь любому народу. Но научный анализ показывает, что в основе антикоррупционной практики лежат иные социологические закономерности. Р. П. Уоррен в романе «Вся королевская рать» раскрыл суть этой закономерности. Главный герой романа губернатор Старк на вопрос своего помощника о том, из чего делать добро, отвечает: «Ты должен сделать добро из зла, потому что его больше не из чего делать» [Уоррен, 2021, с. 381].

Одним из парадоксов коррупционной аксиоматики является то, что в определенном социальном ракурсе к коррупции может быть весьма терпимое отношение. В этом ракурсе механизм коррупции таков. Из соратников вождя (князя, царя, президента) формируется коррупционное сословие. По нашим оценкам, оно может быть достаточно большим – до 1% населения. В условиях социального благополучия коррупционная деятельность этого сословия вождя может вполне устраивать. Править народом она не мешает, а жизнь в роскоши так привлекательна: коррупционное сословие значительную часть своих несправедливо нажитых доходов отправляет вверх. Низкий уровень культуры и политического самосознания обуславливает то, что народ воспринимает коррупцию как необходимое зло. Он привыкает к ней, и коррупция превращается в социальную норму.

Это подтверждается социологическими опросами: «Восприятие коррупции российским общественным мнением далеко не столь однозначно. С одной стороны, опросы фиксируют понимание россиянами угрозы, которую несет коррупция национальным интересам страны: более 50 % опрошенных россиян на первое место причин, препятствующих выходу России из кризиса и ее экономическому процветанию, ставят бюрократическое засилье, коррумпированность нынешней российской (политической и экономической) элиты. С другой стороны, при ответах на вопрос о том, что сегодня тревожит россиян в большей степени, угроза коррупции занимает отнюдь не лидирующую позицию. Лишь 15 % респондентов включили ее в перечень проблем, вызывающих наибольшие опасения» [Шедий, 2017, с. 174].

Интересно, что украинский политолог Р. В. Ищенко (президент Центра системного анализа) при исследовании социальной ситуации в Крыму после вхождения этого региона в состав России

зафиксировал аналогичную закономерность. Крымчане в какой-то мере сожалели о том, что уровень коррупции значительно снизился¹. Парадоксально, но факт: им нравилось, что, когда Крым входил в состав Украины, многие вопросы легко решались с помощью подношений чиновникам. Теперь все усложнилось, а привычка к честной жизни формируется не сразу и на первых этапах она вызывает негативные оценки.

ВЛАСТЬ, КОРРУПЦИОННОЕ СОСЛОВИЕ И КОРРУПЦИЯ

Если среди чиновников появляется человек с чистыми идеалами честности и справедливости, система выдавливает его из коррупционного сословия. И тем более эта политическая система не допустит, чтобы он стал вождем. В народе такие люди получают статус смутьянов и маргиналов. Таким образом, социальная практика мздоимства и лихоимства обретает статус нормы и течет в безопасном коррупционном русле. В такой ситуации реальный уровень антикоррупционного потенциала социума стремится к нулю, а коррупция обретает устойчивость. Правоохранительные органы, формирующиеся из коррупционного сословия, даже не пытаются бороться с коррупцией, ограничиваются имитационными акциями для умиротворения общества. И вишенкой на этом коррупционном торте оказывается то, что в определенном ракурсе коррупция, вписавшись в структуру страны и ее политическую систему, начинает в некоторой мере играть позитивную роль.

В качестве примера такого феномена можно проанализировать правление одного из основателей государства российского Ивана Калиты. Огромный аппарат Золотой Орды Москва изучила и коррумпировала. Это позволило Ивану Калите ни с кем из русских князей не делиться золотом татарской дани. Кроме того, скупленные татарские чиновники помогли Москве окончательно победить главного конкурента – Тверь [Фатхутдинов, Семенова, 2017]. Именно благодаря коррупции Московское княжество обрело силу и могущество – так что внук Ивана Калиты Дмитрий Донской сделал вызов монгольскому хану и победил его на Куликовом поле в 1380 году. Взгляд в прошлое показал непростую зависимость между коррупцией и жесткостью антикоррупционных мер. Социальная практика продемонстрировала следующее: сверхжесткие

¹URL:<https://crimea.mk.ru/articles/2015/03/12/rostitlav-ishhenko-krym-eto-chast-rossii-ochen-pokhozhey-na-ukrainu.html>

меры в гораздо большей мере оказывают разрушительное воздействие на российскую государственность, чем на коррупцию.

Гибелью государства может обернуться как попустительство, так и чрезмерная жесткость в борьбе с ней. Искусство государственного руководителя заключается в способности выбрать такой политический курс, который позволит пройти между Сциллой и Харибдой чрезмерной жесткости и избыточной мягкости.

Мы описали базовое состояние общества – то состояние, в котором начинает развиваться его антикоррупционный потенциал. Это и есть то зло, из которого социуму предстоит сделать добро.

Импульсом к формированию антикоррупционного потенциала, к росту его уровня и его реализации в социальной практике также оказывается зло. Оно может проявлять себя в самых разных формах. В Киевской Руси князь Игорь решил удвоить коррупционную ренту с древлян. Это было серьезным отклонением от привычной коррупционной нормы. Антикоррупционный потенциал сделался реальной силой, которая проявила себя в убийстве князя и его дружины – не следует терять чувство меры. Земляк князя Игоря Президент Украины В. Ф. Янукович не учел урока, данного Игорю. В 2014 году антикоррупционный потенциал украинцев смел государственную власть.

Коррупция мешала Петру I укреплять армию и успешно воевать, поэтому он реагировал на коррупционное зло не менее остро, чем древляне. Аналогичным образом достаточно жесткой была реакция Президента РФ, на то, что мешало одерживать победы в ходе специальной военной операции.

Коррупция стала достаточно значимой причиной поражения нашей армии в русско-японской войне. Рост антикоррупционного потенциала российского общества был ответом на это поражение. Со стороны власти реакция была нерешительной и непоследовательной. Социум внес коррекцию, он показал, что так реагировать на коррупцию нельзя. Со стороны русского народа ответом на коррупцию и нерешительность царской власти были революционные события 1905 – 1907 годов.

Из приведенных примеров видно, что реализовывать антикоррупционный потенциал может как народ, так и верховный правитель. Более того, нерешительность верховного руководства, как правило, компенсируется народными волнениями, бунтами и революциями. Мятеж Пригожина при ряде оговорок может рассматриваться как элемент такого компенсационного механизма.

ПАРАМЕТРЫ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА

Итак, зло, усиленное злом, приводит к тому, что антикоррупционный потенциал социума начинает развиваться и реализовываться. Это вполне соответствует математической формуле: минус, умноженный на минус, дает плюс.

В какой форме реализуется антикоррупционный потенциал, зависит от того, какой субъект его будет реализовывать и каков уровень антикоррупционной культуры этого субъекта.

Феномен антикоррупционной культуры включает и готовность бороться с коррупцией, и знание о том, какие меры могут быть эффективными, и умение разрабатывать и реализовывать эти меры. Развитие антикоррупционной культуры приводит к тому, что антикоррупционный потенциал уже не обретает нулевого значения. Он постоянно проявляет себя в той или иной форме. Для его функционирования уже не требуется стартовый импульс в виде социальных катаклизмов.

Существующая поляризация общества позволяет давать характеристику антикоррупционного потенциала весьма условно, так как общество составляют:

- « – высшие эшелоны власти, использующие элементы бюрократии, поддерживая кланово – чиновничье господство и выступающая в экономике как сверх – монополист;
- монополистические группы, использующие возможности «теневой» экономики и неотрегулированных рыночных отношений, создающие конгломерат с бюрократизированной поддержкой властных структур,
- составляющее большинство населения, которое образует полулюмпенские и люмпенские слои общества» [Кученев, 2017, с. 43].

Соотношение этих страт влияет на состояние и динамику антикоррупционного потенциала. Таким образом, в современных условиях при анализе антикоррупционной практики в стране на первый план выходят такие феномены:

- антикоррупционный потенциал общества;
- субъекты – носители этого потенциала;
- социальная ситуация в стране;
- антикоррупционное настроение в обществе и отрицание коррупции, как элемент общественного сознания;
- антикоррупционная культура.

Антикоррупционный потенциал общества имеет три параметра:

- степень реализации (актуализации);
- динамика (количественные и качественные показатели).

Юридические науки

Степень реализации антикоррупционного потенциала измеряется тем, на сколько процентов он реализуется. Качественные показатели динамики позволяют понять, развивается ли он (увеличивается ли процент актуализации или напротив уменьшается). Количественные показатели динамики характеризуют ее интенсивность (насколько быстро развивается или уменьшается этот потенциал).

АНТИКОРРУПЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Социальная ситуация в стране нас интересует в следующих аспектах:

- удручается ли она и насколько интенсивно это ухудшение;
- как это ухудшение воспринимается населением;
- связано ли это ухудшение с коррупцией и насколько явной оказывается эта связь.

Антикоррупционный накал общественного сознания заключается в том, что массы начинают связывать свои невзгоды с коррупцией. Здесь необходимо анализировать следующие параметры:

- какой процент населения оценивает свое благополучие уменьшающимся (жизнь ухудшается);
- какой процент из них недоволен этим. Наиболее частый вариант – все недовольны. Хотя бывают ситуации, когда ухудшение воспринимается как норма, особенно если люди видят, что и высшие слои общества (правительство, богатые люди) тоже оказываются на их уровне;
- какой процент недовольных связывают ухудшение качества жизни с коррупцией. Особенно остро воспринимается не просто

снижение уровня потребления, а такие негативные явления, как поражение в ходе боевых действий, большие потери в войсках, отторжение территории, утрата суверенитета руководством государства.

Суть антикоррупционной культуры заключается в знании:

1. Как надо реагировать на коррупцию в стране.
2. Какие меры могут быть эффективными.
3. Как и кто может эти меры разработать и реализовать:
 - кому народ может поручить разработку этих мер;
 - от кого он может требовать их реализации.

Чем выше антикоррупционная культура социума, тем меньше бессмысленных акций протеста, сопряженных с проявлениями вандализма: «Не приведи Бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный!»¹

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ перечисленных факторов имеет значение в двух аспектах. Во-первых, на основе этого анализа можно смоделировать программу противодействия коррупции. Во-вторых, оценить антикоррупционный потенциал социума и перспективы развития коррупции в стране.

Вообще проблематика антикоррупционного потенциала социума в перспективе сулит быть сверхактуальной, поскольку коррупционные проявления имеют тенденцию к росту, а воздействие антикоррупционного потенциала является одним из наиболее мягких и гуманных способов избавления от этого социального зла.

¹Пушкин А. С. Капитанская дочка. Сочинения: в 3-х т. Т. 3. Проза. М.: Художественная литература, 1987.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Уоррен Р. П. Вся королевская рать. М.: Neoclassic, 2021.
2. Шедий М. В. Технологии активизации антикоррупционного потенциала российского общества // Среднерусский вестник общественных наук. Том. 12, № 3, 2017. С. 173–182.
3. Фатхутдинов Р. Р., Семенова Н. Л. Иван Калита – основатель будущего могущества русского централизованного государства? // Инновационная наука. 2017. № 3–2. С. 52–54.
4. Кученев А. В. Место антикоррупционного правосознания в тактике конституционного регулирования системы социальных отношений // Эпоха науки. 2017. № 9. С. 41–46.

REFERENCES

1. Warren, R. P. (2021). The whole royal army. (In Russ.)
2. Shedi, M. V. (2017). Tekhnologii aktivizatsii antikorrupcionnogo potentsiala rossijskogo obshchestva = Technologies for activating the anti-corruption potential of Russian society. Central Russian Bulletin of Social Sciences, vol. 12 (3), 173–182. (In Russ.)
3. Fatkhutdinov, R. R., Semenova, N. L. (2017). Ivan Kalita – osnovatel' budushchego mogushchestva russkogo centralizovannogo gosudarstva? = Ivan Kalita – founder of the future power of the Russian centralized state? Innovatsionnaya nauka, 3–2, 52–54. (In Russ.)
4. Kuchenev, A. V. (2017). Place the anti-corruption legal conscience in the tactics of the constitutional regulation of social relations. The age of science, 9, 41–46. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Иншаков Сергей Михайлович

доктор юридических наук, профессор
 профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной деятельности
 Института международного права и правосудия
 Московского государственного лингвистического университета

Казакова Вера Александровна

доктор юридических наук, профессор
 заведующая кафедрой уголовно-правовых дисциплин
 Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета
 главный научный сотрудник отдела по исследованию проблем оперативно-розыскного обеспечения противодействия
 преступлениям коррупционной направленности научно-исследовательского центра по исследованию проблем
 противодействия преступности в сфере экономики ВНИИ МВД России

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Sergey Mikhailovich Inshakov

Doctor of Law, Professor
 Professor of the Department of National Security and Law Enforcement
 Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Vera Alexandrovna Kazakova

Doctor of Law, Professor
 Head of the Department of Criminal Law, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University
 Chief Researcher of the Department for the Study of problems of Operational and Investigative support
 for countering corruption-related Crimes of the Research Center for the Study of Problems of Combating Crime
 in the Field of Economics of the Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Статья поступила в редакцию	19.02.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	11.03.2024	
принята к публикации	17.05.2024	



Вопросы обеспечения экономической безопасности Российской Федерации

Т. В. Прокофьева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
prokofftv@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы правового регулирования обеспечения экономической безопасности Российской Федерации, проводится анализ понятий «национальная безопасность» и «экономическая безопасность», раскрываются их существенные характеристики. Рассматривается современное состояние экономической преступности в аспекте существующих угроз безопасности России.

Ключевые слова: обеспечение экономической безопасности, криминализация экономики, коррупция, угрозы экономической безопасности

Для цитирования: Прокофьева Т. В. Вопросы обеспечения экономической безопасности Российской Федерации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 143–148.

Original article

The Issues of Ensuring Economic Security of the Russian Federation

Tatyana V. Prokofieva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
prokofftv@list.ru

Abstract. The article discusses the issues of legal regulation of ensuring the economic security of the Russian Federation, analyzes the concepts of "national security" and "economic security," and reveals their essential characteristics. The current state of economic crime in the aspect of existing threats to Russia's security is considered.

Keywords: ensuring economic security, criminalization of the economy, corruption, threats to economic security

For citation: Prokofieva, T.V. (2024). The issues of ensuring economic security of the Russian Federation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 143–148. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Согласно Стратегии национальной безопасности Российской Федерации¹ экономическая безопасность² включена в перечень стратегических национальных приоритетов, реализация которых в конечном итоге позволяет обеспечить и защитить закрепленные в указанной Стратегии национальные интересы России³.

На обеспечение ЭБ влияет целый комплекс внешних и внутренних факторов, в том числе представляющих угрозы реализации рассматриваемого национального приоритета Российской Федерации. Одной из таких угроз выступает криминализация экономической сферы, подрывающая устойчивое развитие отечественной экономики, уменьшающая темпы экономического роста, тормозящая улучшение уровня жизни россиян.

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В соответствии со Стратегией экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года⁴ экономическая безопасность представляет собой «состояние защищенности национальной экономики от внешних и внутренних угроз, при котором обеспечиваются экономический суверенитет страны, единство ее экономического пространства, условия для реализации стратегических национальных приоритетов Российской Федерации»⁵.

Если анализировать содержание данного определения ЭБ, то сразу возникает вопрос относительно логики его построения. Так, в нем указывается, что при данном состоянии защищенности экономики обеспечиваются «условия для реализации стратегических национальных приоритетов Российской Федерации»⁶ в то время, как в соответствии с положениями действующей Стратегии национальной безопасности экономическая безопасность сама определена в качестве национального приоритета.

¹Далее также – Стратегия национальной безопасности.

²Далее также – ЭБ.

³Пункт 26 Раздела III Указа Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/

⁴Далее также – Стратегия экономической безопасности.

⁵Указ Президента Российской Федерации от 13 мая 2017 года № 208 «О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года» // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216629/

⁶Там же.

Долю противоречия в определении ЭБ можно объяснить тем, что Стратегия экономической безопасности принималась, когда действовала и реализовывалась Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683⁷, согласно которой национальным приоритетом в указанной сфере жизнедеятельности был признан экономический рост, а экономическая безопасность и вопросы ее обеспечения напрямую не были обозначены в упомянутом документе.

Вместе с тем, если при анализе дефиниции экономической безопасности не акцентировать свое внимание на вопросах юридической техники и необходимости приведения в соответствие рассматриваемых документов стратегического планирования в области обеспечения национальной безопасности, нельзя не признать, что обеспечение экономической безопасности вполне закономерно повлияет на реализацию всего спектра стратегических национальных приоритетов. Такое влияние связано с тем, экономическая безопасность относится к ядру национальной безопасности, являясь ее системообразующим элементом [Иншаков, 2021].

Таким образом, базовой категорией экономической безопасности является более общее понятие безопасности, при осмыслении которого необходимо исходить из определения национальной безопасности, содержащегося в Стратегии национальной безопасности.

Специалисты при исследовании сущности безопасности указывают на ключевой элемент ее обеспечения, обозначаемый термином «защищенность» [Прудюс, 2008].

Более того, исходя из словарного толкования понятия «безопасность», определяемого как «положение, при котором не угрожает опасность кому-либо» [Ожегов, 1981, с. 40], сущность безопасности следует рассматривать через наличие или отсутствие угроз, что так или иначе связано с деятельностью по их устранению или блокированию.

Таким образом, применительно к экономической безопасности «состояние защищенности» может трактоваться и как результат, и как деятельность (процесс) по его достижению.

Речь идет о формировании и организации дальнейшего взаимодействия в ходе этого процесса различных факторов и обстоятельств, необходимых для сохранения целостности объекта защиты (безопасности), его стабильного функционирования и развития, в том числе в условиях возникновения угроз.

⁷Утратил силу.

Речь идет также об укреплении экономического суверенитета страны, ее экономического роста.

Как видим, российский законодатель расширительно трактует и понятие национальной безопасности, и понятие ЭБ. Причем понятие ЭБ выступает как одна из фундаментальных составляющих более общего понятия национальной безопасности. Таким образом, оба логически смежные понятия не связываются с отсутствием или устранением конкретных угроз, а рассматриваются как указания на деятельность, в результате которой достигается целый спектр целей. Они касаются обеспечения и защиты национальных интересов Российской Федерации

КРИМИНАЛИЗАЦИЯ ЭКОНОМИКИ КАК УГРОЗА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В Стратегии экономической безопасности высокий уровень криминализации и коррупции в экономической сфере, а также сохранение значительной доли теневой экономики определены в качестве основных вызовов¹ и угроз экономической безопасности (пп.18, 19 п.12 раздела II). Их нейтрализация или устранение является неперенным условием обеспечения экономической безопасности Российской Федерации.

Криминализация экономики представляет собой процесс вытеснения и замены легальных экономических отношений на криминальные [Что такое «криминализация экономики России» ... 2011], что дестабилизирует эффективное функционирование всей экономики страны.

Вполне закономерно, что в числе показателей, в соответствии с которыми оценивается состояние экономической безопасности, указан уровень преступности в сфере экономики (в соответствии с пп. 40 п. 27 Раздела IV Стратегии экономической безопасности).

В 2022 году число зарегистрированных преступлений экономической направленности по сравнению с 2021 годом снизилось на 5,3 % (всего – 111 429, удельный вес в общей структуре преступности составил 5,7 %). Однако при изучении таких сведений за последние пять лет мы видим, что в 2018 году было зарегистрировано 109 463 преступления указанной категории (удельный вес в общей структуре преступности – 5,5 %), в 2020 году эти показатели составили соответственно 105 480 преступлений и 5,2 %. Таким образом,

¹Вызовы экономической безопасности в соответствии с пп. 5 п. 7 Стратегии экономической безопасности Российской Федерации до 2030 года представляют собой совокупность факторов, способных при определенных условиях привести к возникновению угрозы экономической безопасности.

вполне очевидно, что преступность в сфере экономики продолжает удерживать прочные позиции. Более того, причиняемый ею ущерб в 2022 году составил почти половину материального ущерба (339,1 млрд руб.) от всех преступлений² (всего в 2022 году ущерб составил 748,3 млрд руб.)³.

В научной среде давно установлено [Репецкая, 2010], что в качестве основного источника криминализации экономики выступает организованная экономическая преступность. Данный факт подтверждается и анализом практики.

Так, за последние несколько лет выросло число преступных посягательств в сфере экономики, совершенных организованными группами или преступными сообществами (преступными организациями)⁴. Это увеличение отразилось как на показателях в абсолютных значениях – в 2022 году было зарегистрировано 10 119 преступлений указанной категории (+46,3 % по отношению к 2021 году); так и в показателе удельного веса (в 2021 году – 9,2 %, в 2022 г. – 12,8 %) ⁵.

В фокусе криминального интереса ОГ и ПС (ПО) остаются финансово-кредитная система, потребительский рынок, операции с недвижимостью, освоение бюджетных средств, в том числе, связанное с закупками для государственных и муниципальных нужд, топливно-энергетический комплекс, внешнеэкономическая деятельность, жилищно-коммунальное хозяйство, строительство и др. [Васильев, Прокофьева, Болт, 2022].

На успешное развитие российской экономики, как и любой рыночной экономики, значимое влияние оказывает существующий инвестиционный климат в стране. В свою очередь, инвестиционная привлекательность зависит от обеспечения экономической безопасности государства, должный уровень которой можно достичь только при условии искоренения коррупции, обозначенного в качестве национального приоритета в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации (Раздел III).

Разветвленность латентных коррупционных схем, проникнувших во многие государственные и общественные структуры, позволила организованным преступным структурам установить контроль над различными сферами экономической деятельности.

На текущий момент противодействие коррупции осуществляется правоохранительными

²По оконченным и приостановленным уголовным делам.

³Формы федерального статистического наблюдения № 4 – ЕГС за период 2018–2022 гг. Портал правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации. URL: <https://crimestat.ru/analytics>

⁴Далее также – ОГ и ПС (ПО).

⁵Формы федерального статистического наблюдения № 4 – ЕГС за период 2018–2022 гг. Портал правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации. URL: <https://crimestat.ru/analytics>

и иными государственными органами в соответствии с Национальным планом противодействия коррупции на 2021–2024 годы.¹

Статистические данные МВД России за 2023 год свидетельствуют о некотором росте (+5,7 %) числа зарегистрированных преступлений коррупционной направленности, совершенных в экономической сфере (по которым предварительное следствие обязательно), по сравнению с 2022 годом (всего: 26 851 преступление).²

Коррупционные преступления были выявлены и в финансовой деятельности, бюджетной, банковской, кредитной сферах, в образовании и науке, здравоохранении и социальном обеспечении, в строительстве, при реализации национальных программ, в сфере ЖКХ и др.³

Значимое влияние на обеспечение ЭБ России оказывают процессы цифровизации экономики, в рамках которой производственно-хозяйственная деятельность реализуется с помощью электронных и цифровых технологий. Формирование национальной цифровой экономики определено в Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы в качестве национального интереса⁴.

Правоотношения, возникающие в ходе становления и функционирования цифрового формата экономики, достаточно уязвимы и требуют новых подходов и механизмов обеспечения их защиты. В данном случае для обеспечения *стабильного, защищенного от разного рода угроз состояния экономики, реализации национальных интересов в области цифровой экономики необходим системный подход, одновременно охватывающий сектор как экономической, так и информационной безопасности.*

В большей степени угрозам информационной безопасности подвержена финансово-кредитная система, нормальное функционирование которой подрывается за счет так называемых компьютерных преступлений, связанных с криминальным проникновением в компьютерные системы и сети организаций финансово-кредитной системы.

Вполне очевидно, что угрозы дальнейшей криминализации экономической сферы продолжают расти в

связи с процессами цифровой трансформации экономики, поскольку параллельно идут процессы и цифровизации преступности, связанные с активным применением преступными структурами информационно-телекоммуникационных технологий⁵.

В 2023 году было выявлено 22 727 преступлений экономической направленности, совершенных с использованием ИТТ или в сфере компьютерной информации, что на 12 % превышает показатели 2022 года⁶.

Кроме того, киберпространство предоставляет значительные возможности дальнейшей транснационализации организованных форм экономической преступности. Основная масса киберпреступлений совершается специализирующимися на мошенничествах транснациональными организованными преступными структурами.

В 2023 году в структуре киберпреступности удельный вес мошенничеств составил 52,18 %. Наиболее существенный рост касается преступлений, связанных с неправомерным доступом к компьютерной информации (+295,2 %; всего: 36 788)⁷.

При этом в качестве одной из ведущих тенденций киберпреступности наряду с высоким уровнем латентности, ростом кибератак на объекты критической инфраструктуры, влиянием международной политической обстановки на преступную активность в киберпространстве, следует назвать расширение возможностей и доступности технологий, позволяющих совершать киберпреступления.

В этой связи, наиболее актуальными становятся вопросы информационной безопасности, обеспечение которой направлено на защиту от утечки или взлома программ, компьютерных систем и содержащихся там данных.

Специалистами уже давно установлена связь ЭБ с информационной. Нельзя не признать справедливой позицию С. С. Косовца, считающего, что «реализация национальных интересов России возможна только на основе устойчивого развития экономики и обеспечения ее безопасности в информационной сфере» [Косовец, 2011, с. 23].

Вместе с тем в Стратегии экономической безопасности вопросы обеспечения безопасности информационной инфраструктуры затрагиваются лишь фрагментарно.

Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы содержит отдельные разделы, затрагивающие формирование новой технологической основы для

¹Указ Президента Российской Федерации от 16 августа 2021 г. № 478 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2021–2024 годы» // СПС «КонсультантПлюс».

²Состояние преступности в России за январь – декабрь 2023 года. Официальный сайт МВД России. URL: <https://мвд.рф>

³См. интервью Председателя СК России информационному агентству ТАСС. URL: <https://tass.ru/interviews/19484225> (дата обращения 09.04.2024).

⁴Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» // СПС «КонсультантПлюс».

⁵Далее – ИТТ.

⁶Состояние преступности в России за январь-декабрь 2023 года. Официальный сайт МВД России. URL: <https://мвд.рф>

⁷Там же.

Юридические науки

развития экономики и социальной сферы, а также обеспечение национальных интересов в области цифровой экономики.

Практика показывает, что возможности использования в преступных целях цифрового информационного пространства практически безграничны, если только им не будет противодействовать системная деятельность компетентных органов. Однако в ее основе должен быть правовой базис, соответствующий существующим угрозам. Таким образом, целесообразно поставить вопрос о необходимости дополнения Стратегии экономической безопасности положениями, определяющими цели, основные направления и задачи государственной политики обеспечения экономической безопасности в части, касающейся информационно-цифровой среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании изложенного следует заключить:

1. Сущность экономической безопасности заключается в стабильном состоянии экономики,

которое сопровождается защищенностью интересов личности, общества и государства в сфере экономики от внутренних и внешних угроз, и в обеспечении условий для дальнейшего устойчивого развития экономики России.

2. Значимой угрозой экономической безопасности России является организованная преступность, представляющая на сегодняшний день так называемый «универсальный» формат, когда угроза криминализации экономики транслируется со стороны как внутреннего, так и внешнего периметра.
3. Угрозы криминализации экономической сферы усиливаются в связи с процессами цифровой трансформации экономики, поскольку параллельно идут процессы и цифровизации преступности, связанные с активным применением преступными структурами ИТТ. Эти процессы требуют применения комплексного подхода, основа которого должна быть закреплена в Стратегии экономической безопасности Российской Федерации до 2030 года.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Иншаков С. М. Основы теории национальной безопасности: учебник. М.: Кнорус, 2021.
2. Прудюс Е. В. О понятии и системе экономической безопасности // Законодательство и экономика. 2008. № 1. С. 34–39.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1981.
4. Что такое «криминализация экономики России» и как с ней бороться: монография / под общ. ред. А. А. Крылова. М.: Экономика, 2011.
5. Репецкая А. Л. Организованная преступность. Теневая экономика. Криминальный рынок России. М.: Юрлитинформ, 2010.
6. Васильев Э. А., Прокофьева Т. В., Болт Ю. А. Современная экономическая преступность: состояние и структура. М.: Юрлитинформ, 2022.
7. Косовец С. С. Информационная безопасность в системе обеспечения экономической и национальной безопасности России // Вестник Академии экономической безопасности МВД России. 2011. № 2. С. 20–26.

REFERENCES

1. Inshakov, S. M. (2021). *Osnovy teorii nacional'noj bezopasnosti = Fundamentals of the theory of national security: textbook*. M.: Knorus. (In Russ.)
2. Prudius, E. V. (2008). *O ponyatii i sisteme ehkonomicheskoy bezopasnosti = On the concept and system of economic security*. *Zakonodatel'stvo i ehkonomika*, 2008, 1, 34–39. (In Russ.)
3. Ozhegov, S. I. (1981). *Slovar' russkogo yazyka = Dictionary of the Russian language*. Moscow. (In Russ.)
4. Krylov, A. A. (Ed.). (2011). *CHto takoe «kriminalizaciya ekonomiki Rossii» i kak s nej borot'sya = What is the «criminalization of the Russian economy» and how to fight it: monograph*. Moscow: Economics. (In Russ.)
5. Repetskaya, A. L. (2010). *Organizovannaya prestupnost'. Tenevaya ekonomika. Kriminal'nyj ryok Rossii = Organized crime. Shadow economy. Criminal market of Russia*. Moscow: Yurlitinform. (In Russ.)

6. Vasiliev, E. A., Prokofieva, T. V., Bolt, Yu. A. (2022). *Sovremennaya ekonomicheskaya prestupnost': sostoyanie i struktura* = Modern economic crime: state and structure. Moscow: Yurlitinform. (In Russ.)
7. Kosovets, S. S. (2011). Information security in the system of ensuring economic and national security of Russia. *Bulletin of the Academy of Economic Security of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2, 20-26. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Прокофьева Татьяна Вячеславовна

кандидат юридических наук, доцент
доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Prokofieva Tatyana Vyacheslavovna

PhD in Law, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Criminal Law Disciplines
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

08.04.2024
29.04.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 3 (852)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Teaching Issue 3 (852)
--	--

Над выпуском работали:
кандидат педагогических наук, доцент Д. А. Демина
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редактор *В. А. Геронимус*
Компьютерная верстка: *А. В. Алымов*
Дизайн макета: *А. В. Алымов*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 10.07.2024
Усл. печ. л. 17,5. Формат 60x90/8
Заказ № 44/24

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки
- 5.1.5. Международно-правовые науки
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2024

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. Эл № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.

Ссылка на издание обязательна.