

ISSN 2500-3488

# ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



---

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**2021 4 (841)**



МГЛУ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Год основания издания – 1940

**ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

1930

Москва  
ФГБОУ ВО МГЛУ  
2021

4

**выпуск 841**





MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION  
OF THE RUSSIAN FEDERATION

FEDERAL STATE BUDGETARY  
EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION  
"MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY"

The year of foundation – 1940

**VESTNIK  
OF MOSCOW STATE  
LINGUISTIC UNIVERSITY**

**EDUCATION AND TEACHING**

Moscow  
FSBEI HE MSLU  
2021

**4** **Issue 841**



Печатается по решению Ученого совета  
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор  
доктор педагогических наук профессор **Н. Ф. Коряковцева**

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

Абдуллин А. И., доктор юридических наук, профессор (КФУ)  
Алейникова Д. В., кандидат педагогических наук (МГЛУ)  
Афанасьев С. Ф., доктор юридических наук, профессор (СГЮА)  
Быков А. К., доктор педагогических наук, профессор (Военный университет)  
Василевская Л. Ю., доктор юридических наук (МГЮА)  
Василишин И. И., кандидат юридических наук, доцент (МГЛУ)  
Вислова А. Д., доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник  
(Кабардино-Балкарский научный центр РАН)  
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 (МГОУ)  
Денисенко С. И., доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)  
Дмитриева Л. Г., доктор психологических наук, доцент (БашГУ)  
Казаква В. А., доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)  
Калинина Н. В., доктор психологических наук, доцент, профессор (РГУ им. А. Н. Косыгина)  
Карпинский К. В., доктор психологических наук, профессор  
(ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь)  
Коняхин В. П., доктор юридических наук, профессор (КубГУ)  
Лебедева Н. В., доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)  
Миронова О. И., доктор психологических наук, доцент (НИУ ВШЭ)  
Пашукова Т. И., доктор психологических наук, доцент (МГЛУ)  
Петручак Л. А., академик РАН, доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)  
Полякова Т. Ю., доктор педагогических наук, доцент (МАДИ)  
Подпругина В. В., кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)  
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 (Исследовательский Центр частного права  
имени С. С. Алексеева при Президенте Российской Федерации)  
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  
(Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ)  
Хребтова Т. П., кандидат юридических наук (МГЛУ)  
Шестерякова И. В., доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)  
Юркина Л. В., кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)  
Яроцкая Л. В., доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|                                                                                                                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ОЦЕНКА ПОТРЕБНОСТИ ВЫПУСКНИКА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА<br>В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ<br>АНКЕТИРОВАНИЯ<br><i>Аверьянова С. В.</i> .....                                                                         | 9   |
| СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ЮРИДИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО<br>ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАВОВОЙ КАРТИНЫ МИРА:<br>ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ<br><i>Алейникова Д. В.</i> .....                                            | 23  |
| ГОСОНQR КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ГРУППИРОВКИ<br>МЕДИЦИНСКИХ И ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ<br><i>Артютян А. М.</i> .....                                                                                            | 32  |
| РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО<br>ТРЕНИНГА<br><i>Ахмадиева Л. Р.</i> .....                                                                                                                       | 43  |
| ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ<br>КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ<br>ПОДГОТОВКИ «СОЦИОЛОГИЯ» И «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»<br><i>Валиулина Т. А., Тропкина А. О.</i> ..... | 55  |
| УСВОЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ КАК ПРОБЛЕМА<br>ЛИНГВОДИДАКТИКИ<br><i>Великолуз Л. В.</i> .....                                                                                                                   | 68  |
| РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ<br>У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ:<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС<br><i>Думина Е. В.</i> .....                                                                    | 78  |
| МУЗЕЙНЫЙ КВЕСТ КАК МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ<br>РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ<br>«ДРЕВНИЕ ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРЫ»<br><i>Ларионова Н. Б.</i> .....                                                     | 90  |
| СТАТУС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ<br>ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ<br><i>Соколова А. С., Фролова К. А.</i> .....                                                                                        | 101 |
| ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА<br>В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА:<br>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ<br><i>Фролова К. А.</i> .....                                                               | 115 |

|                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ<br><i>Харламова Н. С., Фролова И. Ю.</i> .....                                                 | 125 |
| ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ У ИЗУЧАЮЩИХ КИРГИЗСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ<br><i>Хулхачиева Ж. С., Аляутдинова К. Ш.</i> ..... | 137 |

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

---

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ВЗРОСЛЫХ В ПЕРИОД КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА<br><i>Гут Ю. Н., Кошелева Ю. П.</i> .....                                  | 149 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ<br><i>Решетова Т. Я.</i> .....                              | 164 |
| СООТНОШЕНИЕ НАХОДЧИВОСТИ, КРЕАТИВНОСТИ И ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕРЕМЕНАМ У МОЛОДЕЖИ<br><i>Троицкая Е. А.</i> .....                              | 180 |
| РОЛЬ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПОДРОСТКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ<br><i>Юшкина И. В., Подпругина В. В.</i> ..... | 194 |

## **ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ**

---

|                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАТИВНЫХ РАЗРЕШЕНИЙ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br><i>Василишин И. И.</i> ..... | 208 |
| КРИМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ МЕЛКОГО ВЗЯТОЧНИЧЕСТВА<br><i>Воронин М. Ю., Можина О. Ю.</i> .....                                                     | 216 |
| ИДЕИ И. КАНТА О ВЕЧНОМ МИРЕ И ПРАВО МЕЖДУНАРОДНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ<br><i>Иншаков С. М.</i> .....                                                       | 231 |
| АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ БРАЧНОГО ДОГОВОРА<br><i>Тютерева Н. Н.</i> .....                                                       | 243 |

## CONTENTS

### PEDAGOGICAL STUDIES

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ASSESSMENT OF THE NON-LINGUISTICS UNIVERSITY GRADUATE'S NEEDS<br>IN A PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE BASED ON A QUESTIONNAIRE<br><i>Averianova S. V.</i> .....                   | 9   |
| STRATEGIC LEGAL ADVICE AS A MEANS OF FORMING LAWYER'S PROFESSIONAL<br>OUTLOOK: LANGUAGE PEDAGOGY PERSPECTIVE<br><i>Aleynikova D. V.</i> .....                                   | 23  |
| GOCONQR AS A LINGUODIDACTIC TOOL FOR THE GROUPING OF MEDICAL<br>AND PHARMACEUTICAL TERMS<br><i>Arutyunyan A. M.</i> .....                                                       | 32  |
| DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS IN PROFESSIONAL TRAINING<br><i>Akhmadieva L. R.</i> .....                                                                                       | 43  |
| EFFICIENCY OF PROFESSION-ORIENTED LANGUAGE COURSES TAUGHT<br>TO PR AND SOCIOLOGY STUDENTS<br><i>Valiulina T. A., Tropkina A. O.</i> .....                                       | 55  |
| LINGUOCULTURAL KNOWLEDGE AS AN OBJECT OF RESEARCH<br>IN LINGUODIDACTICS<br><i>Velikolug L. V.</i> .....                                                                         | 68  |
| LAW STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS DEVELOPMENT:<br>PROFESSIONAL INTERNET-DISOURSE<br><i>Dumina E. V.</i> .....                                                       | 78  |
| MUSEUM QUEST AS A MODEL FOR ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT<br>WORK IN TEACHING AND LEARNING THE SUBJECT «ANCIENT LANGUAGES<br>AND CULTURES»<br><i>Larionova N. B.</i> .....   | 90  |
| STATUS OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY IN LINGUISTICS SPECIALTIES<br><i>Sokolova A. S., Frolova K. A.</i> .....                                                              | 101 |
| STUDENT'S DYNAMICS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION<br>IN THE EDUCATIONAL CONTEXT OF A MODERN UNIVERSITY:<br>A PEDAGOGICAL ASPECT<br><i>Frolova K. A.</i> .....               | 115 |
| ONLINE TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN POLITICAL SCIENCES<br><i>Kharlamova N. S., Frolova I. J.</i> .....                                                                         | 125 |
| WORKS BY CHINGIZ AITMATOV AS A TOOL FOR FORMING LINGUOCULTURAL<br>PICTURE IN LEARNERS OF KYRGYZ AS A FOREIGN LANGUAGE<br><i>Khulkhachieva Zh. S., Alyautdinova K. Sh.</i> ..... | 137 |

## **PSYCHOLOGICAL STUDIES**

---

|                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TRANSFORMATION OF ADULT IDENTITY DURING THE MIDDLE AGE CRISIS<br><i>Gut Yu. N., Kosheleva Yu. P.</i> .....                                                               | 149 |
| PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTING THE INDIVIDUAL APPROACH<br>IN THE PROCESS OF TEACHING AND STUDYING AT THE UNIVERSITY<br><i>Reshetova T. Ya.</i> .....              | 164 |
| THE RELATION BETWEEN RESOURCEFULNESS, CREATIVITY<br>AND PERSONAL READINESS FOR CHANGE IN YOUTH<br><i>Troitskaya E. A.</i> .....                                          | 180 |
| THE ROLE OF SEMANTIC READING SKILLS IN THE DEVELOPMENT<br>OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN ADOLESCENTS WITH DYSLEXIA<br><i>Yushkina I. V., Podprugina V. V.</i> ..... | 194 |

## **LEGAL STUDIES**

---

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| SOME THEORETICAL AND LEGAL PROBLEMS OF THE USE OF ADMINISTRATIVE<br>PERMITS IN BUSINESS ACTIVITIES<br><i>Vasilishin I. I.</i> ..... | 208 |
| THE CRIMINOLOGICAL DIMENSION OF SMALL BRIBERY<br><i>Voronin M. Yu., Mozhina O. Yu.</i> .....                                        | 216 |
| IMMANUEL KANT'S IDEAS ABOUT PERPETUAL AND THE LAW<br>OF INTERNATIONAL SECURITY<br><i>Inshakov S. M.</i> .....                       | 231 |
| ACTUAL PROBLEMS OF THE LEGAL REGULATION<br>OF THE MARRIAGE CONTRACT<br><i>Tyutereva N. N.</i> .....                                 | 243 |



Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_9

### ОЦЕНКА ПОТРЕБНОСТИ ВЫПУСКНИКА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ АНКЕТИРОВАНИЯ

**С. В. Аверьянова**

Всероссийская академия внешней торговли, Москва, Россия, svetlanav\_d@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос об анкетировании обучающихся высшей школы как эффективном инструменте совершенствования учебного процесса и мотивации студентов к изучению иностранных языков. Автор заключает, что знание и эффективное владение иностранным языком в настоящее время является неотъемлемой составляющей качественного образования специалистов, которые собираются работать или уже работают в сфере международной деятельности, а регулярное анкетирование помогает выявить потребности студентов в умениях и навыках, необходимых для осуществления успешной практической деятельности в иноязычном пространстве, и способствует повышению качества образовательных программ.

**Ключевые слова:** качественное образование, эффективное владение иностранным языком, анкетирование, конкурентоспособные специалисты, иностранный язык, коммуникативная компетенция, образовательные программы

**Для цитирования:** Аверьянова С. В. Оценка потребности выпускника неязыкового вуза в профессиональном иностранном языке на основе анкетирования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 9–22.

DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_9

Original article

### ASSESSMENT OF THE NON-LINGUISTICS UNIVERSITY GRADUATE'S NEEDS IN A PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE BASED ON A QUESTIONNAIRE

**S. V. Averianova**

Russian Foreign Trade Academy, Moscow, Russia, svetlanav\_d@mail.ru



**Abstract.** The article describes questionnaires of students of higher education as an effective tool for improving the educational process and motivating students to learn foreign languages. The author concludes that knowledge and effective command of a foreign language has currently become an integral part of high-quality education of specialists who are going to work or are already working in the international field. The author also outlines that conducting regular surveys helps to identify students' needs in skills necessary for implementing effective professional communication in a foreign language, and contributes to improving the quality of educational programmes.

**Key words:** quality education, effective command of a foreign language, questionnaires, competitive specialists, foreign language, communicative competence, educational programs

**For citation:** Averianova, S. V. (2021). Assessment of the non-linguistics university graduate's needs in a professional foreign language based on a questionnaire. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 9–22.

DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_9

## **Введение**

Социально-экономические, политические и общекультурные перемены, имеющие место в России, неизбежно привели к необходимости изменений структуры и содержания всех форм и видов профессиональной подготовки будущих конкурентоспособных специалистов. Сегодня востребованность выпускника на рынке труда определяется его готовностью к эффективной профессиональной деятельности, способностью быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям современного мира, отличным владением профессиональными знаниями и навыками, а также и умением успешно их применять при решении поставленных задач в реальных рабочих условиях.

Общеизвестно, что современное общество нуждается в высококвалифицированных специалистах-международниках, прекрасно владеющих языком специальности (как на родном, так и иностранных языках), а также обладающих высокой культурой и профессиональной этикой. Такая необходимость обусловлена развитием международных деловых контактов, внедрением и освоением новых технологий, созданием совместных предприятий и интенсификацией профессиональной деятельности в тесном контакте с зарубежными партнерами.

Соответственно, задача высшей школы на данном этапе состоит в целенаправленном формировании у студентов специфических знаний, умений, навыков и качеств, необходимых для осуществления успешного профессионального общения (в том числе, на межкультурном

уровне). В связи с вышесказанным задача преподавателей иностранных языков, работающих в неязыковых вузах, определяется как «обучение реальному, функциональному и полноценному средству общения между профессионалами в сферах, требующих владения иностранным языком на высоком уровне» [Тер-Минасова, 2000], так как качественное образование является «стабильной и неизменной валютой» в области успешной карьеры, «конвертируемой» в востребованность конкурентоспособных специалистов высокого класса на мировом рынке труда [Волкова, 2015]. Исходя из данного утверждения, очевидно, что знание и эффективное владение иностранным языком в настоящее время являются неотъемлемыми составляющими качественного образования специалистов, которые собираются работать или уже работают в сфере международной деятельности.

На сегодняшний день в данной области самым востребованным остается английский язык, так как это межнациональный язык общения и бизнеса, который является не только средством, но и ментальной моделью общения, значительно определяющей структуру и этику общения через лингвистические структуры и нормы. Изучая иностранный язык, студенты приобщаются к общей и деловой культуре носителя, тем самым познавая поведенческие характеристики будущих партнеров по бизнесу.

Обратимся к общедоступной статистике, согласно которой около 75 % мировой корреспонденции ведется на английском языке, более половины мировой периодики издается, и практически 80 % информации хранится на этом языке. Английский язык является рабочим языком в компаниях, действующих на зарубежных рынках, так как на нем ведутся внутренняя документация и переписка с зарубежными партнерами, проводятся совещания, встречи, конференции, осуществляются маркетинг и связи с общественностью, используются средства коммуникации, вводятся новые информационные технологии и т. д. [Кирносорова, 2020].

Следовательно, можно сделать вывод, что сегодня работодатели заинтересованы брать в штат специалистов, владеющих иностранным языком независимо от интенсивности его использования, так как наличие данной компетенции является показателем уровня образованности сотрудников и их перспективности для компании. На данный момент все объявления международных организаций о вакансиях содержат пункт, в котором соискатель должен указать свой уровень знания английского языка (уровень зависит от позиции), и все большему

количеству российских компаний требуются специалисты, активно владеющие не только общим, но и профессиональным иностранным языком [Колесник, 2017]. Более того, все больше компаний требуют от своих сотрудников знания и владения вторым иностранным языком, например, китайским, немецким или французским, так как сегодня высококвалифицированный специалист характеризуется не только наличием профессиональных знаний и опыта, но и владением иностранными языками, которое позволит ему работать с иноязычными компьютерными программами, аннотировать и реферировать тексты по специальности, вести деловую переписку и т. д. [Русанов, 2011].

Учитывая вышесказанное, очевидно, что стандарты современного высшего образования претерпели значительные изменения и направлены на подготовку интеллектуальной, думающей и творчески развитой личности, способной легко адаптироваться к вызовам быстро меняющегося социально-экономического окружения. И иностранный язык играет здесь очень важную роль, так как «необходимо целенаправленно использовать средства и возможности иностранного языка в профессиональной подготовке специалиста с целью формирования у него коммуникативной компетентности как необходимой составляющей глобальной стратегии личностного и профессионального становления и развития индивида» [Сорокина, 2016]. Данная цитата объясняет, почему возросла роль иностранных языков как одного из показателей успешности и образованности специалиста и почему необходимо более интенсивное и глубокое их преподавание на всех этапах обучения, начиная со школы и заканчивая высшими учебными заведениями.

Наблюдения показывают, что на сегодняшний день студенты неязыковых вузов все больше внимания и времени уделяют изучению не только английского, а еще, как правило, одного или двух иностранных языков, так как им интересно участвовать в различных международных студенческих организациях и проектах, в научной работе, связанной с межнациональными исследованиями, у них появляется возможность выиграть гранты на обучение или стажировку по специальным программам и / или получить двойной диплом, их направляют представлять свой вуз на международных конференциях и встречах. С другой стороны, владение иностранными языками позволяет студентам самостоятельно расширять свои знания о культуре страны изучаемого языка, знакомиться с последними разработками и тенденциями развития профильной сферы и способами ведения зарубежного бизнеса и т. д.

В связи со все большим количеством открывающихся для студентов возможностей применения иностранных языков преподаватели кафедр иностранных языков в неязыковых вузах замечают значительные перемены в их отношении к иностранному языку как к учебной дисциплине. Он уже не является только учебной дисциплиной, а становится реальным средством общения, открывает перспективу продолжения образования за рубежом, получения работы в международных компаниях и карьерного роста. Студенты осознают необходимость получения не только теоретических знаний, но и практических умений по иностранному языку, которые могут быть применены в их реальной жизни уже на этапе образования, например, они могут принимать участие в международных исследованиях и проектах, зарубежных стажировках и научных конференциях, это ведет к повышению их научно-профессионального уровня и способствует получению статуса профессионала.

Следовательно, основной целью обучения иностранным языкам в неязыковом вузе должна стать подготовка студентов к реальному межнациональному общению в профессиональной сфере. Достижению поставленной цели на занятиях по иностранному языку, безусловно, помогают имитации различных деловых ситуаций, такие, как ролевые игры, дискуссии, подготовка и проведение презентаций и переговоров, во время которых студенты имеют возможность осваивать и применять языковые навыки и умения, одновременно развивая профессиональные и социальные компетенции [Яроцкая, 2016], так как все основные элементы учебной программы способствуют выработке коммуникативных навыков и соответствующих качеств, обеспечивающих «жизненную необходимость выживания в конкурентной среде» [Кештова, 2016].

### **Анкетирование выпускника неязыкового вуза как эффективный инструмент оценки необходимости включения профессионального иностранного языка в учебную программу**

Важным условием построения эффективного курса обучения является своевременное получение организатором образовательного процесса достоверной информации о реальном протекании этого процесса. Для выявления иноязычных потребностей, интересов, предпочтений, оценок формирующейся профессиональной личности активно используются опросы, анкетирование обучающихся, которые нередко дают информацию, не соответствующую ожиданиям преподавателя, побуждают его к рефлексии используемых педагогических

инструментов, пересмотру и коррекции целого ряда позиций в образовательном процессе [Яроцкая, 2019].

Далее мы представим результаты анкетирования, организованного кафедрой английского языка, направление «Международный бизнес», на выпускных курсах после сдачи итогового и государственного экзаменов среди студентов факультетов внешнеторгового менеджмента и международного бизнеса Всероссийской академии внешней торговли. Анкетирование студентов проводится кафедрой уже 12 лет и преследует две очень важные цели:

- мониторинг мнения выпускников о содержании и качестве учебного курса по английскому языку (общего и профессионального) и его соответствия требованиям современного делового мира;
- определение уровня преподавания английского языка на кафедре.

Результаты анкетирования обрабатываются, и готовятся аналитические отчеты, которые ежегодно представляются и обсуждаются на кафедре. В процессе анализа данных опроса выявляются реальные запросы будущих или действующих специалистов-международников при обучении иностранному языку; становится понятным, нужно ли совершенствовать и обновлять существующие образовательные программы, учебные пособия и методы обучения; какие формы повышения квалификации и переподготовки следует предложить преподавателям кафедры. Обеспечение преподавателей кафедры полученной информацией позволяет целенаправленно совершенствовать учебный процесс и улучшать его качество.

Анкета содержит 11 вопросов, в большинстве вариантов ответов на которые предлагается выбрать один, а иногда несколько ответов, при желании снабдив их комментариями. Безусловно, опросник можно было бы расширить, дополнив уточняющими вопросами, но в этом случае потребуется больше времени на его заполнение, и студенты могут проигнорировать нашу просьбу, а нам очень важно получить обратную связь, точные ответы и комментарии от как можно большего количества выпускников. Мнение, оценка и конструктивное замечание каждого студента важны, так как результатом анализа анкетирования является улучшение качества обучения для удовлетворения запросов наших студентов.

За период 2019–2020 учебного года нами было получено и проанализировано 170 анкет от студентов по направлению подготовки 38.03.02

«Менеджмент» (профиль: «Международный менеджмент»), квалификация (степень) выпускника – бакалавр, «Менеджмент» (профили: «Международный бизнес», «Логистика во внешнеэкономической деятельности», «Международный маркетинг»), квалификация (степень) выпускника – магистр, и по направлению подготовки 38.04.01 «Экономика» (профиль: «Международная экономика», «Финансы в международной торговле»), квалификация выпускника – магистр. Ниже мы демонстрируем анкету, предлагаемую нашим студентам, и приводим анализ результатов опроса за 2019–2020 учебный год.

## АНКЕТА

### Уважаемые выпускники!

**Кафедра английского языка просит Вас высказать свое мнение по ряду важных вопросов, связанных с совершенствованием учебного процесса. Пожалуйста, выделите ответ, который соответствует Вашим представлениям по данному вопросу, и предложите свои комментарии, если они необходимы.**

|    |                                                                                                                                    |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Материал, предлагаемый на занятиях, актуален и профессионально полезен?<br>Да<br>Нет<br>Не всегда<br>Ваши комментарии:             |
| 2. | Материал, предлагаемый на занятиях<br>Сложный и непонятный<br>Доступный и интересный<br>Легкий и неинтересный<br>Ваши комментарии: |
| 3. | Обеспечивает ли предлагаемый материал мотивацию к изучению английского языка?<br>Да<br>Нет<br>Не всегда<br>Ваши комментарии:       |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. | Какие учебники и учебные пособия, на Ваш взгляд, оказались наиболее полезными _____<br>наименее полезными _____<br>Ваши комментарии:                                                                                                                                                                                                                                       |
| 5. | Достаточно ли интенсивно проходят занятия по английскому языку?<br>Да<br>Нет<br>Не всегда<br>Ваши комментарии:                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 6. | Развитию каких умений и навыков следует отдавать предпочтение в процессе обучения:<br>Чтения<br>Письма<br>Слушания<br>Говорения<br>Ваши комментарии:                                                                                                                                                                                                                       |
| 7. | Следует ли уделять больше времени и внимания изучению General English?<br>Обязательно<br>Желательно<br>Нет<br>Ваши комментарии:                                                                                                                                                                                                                                            |
| 8. | Следует ли уделять больше времени и внимания изучению грамматики?<br>Обязательно<br>Желательно<br>Нет<br>Ваши комментарии:                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 9. | Что представляет наибольшую практическую ценность и важность в Вашей профессиональной деятельности при изучении Business English?<br>Умение вести деловую переписку (письма, деловые записки (нужное подчеркнуть), другое<br>Ведение беседы по телефону<br>Умение делать презентации<br>Умение вести переговоры<br>Умение работать с контрактами<br>Составление контрактов |



|     |                                                                                                                                                           |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | Деловые игры<br>Разбор деловых ситуаций (Case Study)<br>Ваши комментарии:                                                                                 |
| 10. | Улучшились ли Ваши знания английского языка за время обучения в ВАВТ?<br>Да<br>Нет<br>Весьма незначительно<br>Ваши комментарии:                           |
| 11. | Как Вы оцениваете объем курса английского языка в ВАВТ?                                                                                                   |
| 12. | Какие предложения и пожелания Вы хотели бы сделать в адрес Преподавателей кафедры<br>Кафедры английского языка МБ в целом<br>Другие замечания и пожелания |

Рассмотрим полученные результаты: на вопрос об актуальности и профессиональной полезности материала практически все выпускники ответили, что оценивают его достаточно высоко (в среднем 90 % респондентов поставили отметки; «отлично» – 70 % и «хорошо» – 20 %). Следует отметить, тем не менее, что мнения бакалавров и магистров немного разнятся в силу отсутствия профессионального опыта у выпускников бакалавриата, таким образом, картина выглядит следующим образом: 85 % опрошенных студентов-бакалавров и 92% магистрантов оценили актуальность учебного материала и деятельность преподавателя на «отлично». В комментариях студенты отмечают насыщенность, полезность программы, высокий профессионализм преподавателей: «отличные учебники и раздаточные материалы», «сильная программа»; «серьезный подход с точки зрения преподавания бизнеса на английском языке», «получили возможность изучить общий английский и по экономическим аспектам, очень наглядно и развернуто», «очень понравился курс по деловым кейсам», «видеокурсы оказались очень интересными и полезными», «я с удовольствием ходил на занятия». Тем не менее 8 % – 15 % считают отдельные материалы недостаточно актуальными: «информация иногда устаревает», «нужно больше актуальной информации», «больше современных кейсов». Иногда под неактуальностью материала студенты имеют в виду несовпадение профессиональных ожиданий:

«лексика в основном для менеджеров, а не для экономистов», «нужно меньше общеэкономической лексики, больше специальной». Таким образом, такая информация дает повод преподавателям задуматься об обновлении учебных пособий и курсов и стимулирует кафедру к дальнейшей работе по совершенствованию образовательных программ.

Абсолютное большинство респондентов охарактеризовали предлагаемый материал как доступный, интересный и мотивирующий к изучению, а темп прохождения материала соответствующим, и, хотя некоторым студентам, в основном, из групп уровня Pre-Intermediate, материал показался достаточно сложным, они себя «преодолевали». Им хотелось бы поучить больше знаний по грамматике, так как они испытывали сложности при работе с предлагаемым материалом именно из-за грамматических структур.

Традиционно студентам всех факультетов хотелось бы больше говорения. Около 10 % всех опрошенных обращают внимание на необходимость проведения большего количества дискуссий, круглых столов, обсуждений новостей индустрии и бизнеса, деловых игр и кейсов, которые обеспечивают «большую вовлеченность», что означает для студентов возможность высказывать свою точку зрения, а не концентрироваться на пересказах.

Также практически все респонденты высказываются о необходимости увеличения доли аудирования в учебных курсах и просмотра профессиональных видео на занятиях.

Анализируя ответы на пункты о профессиональных компетенциях, надо отметить, студенты четко осознают необходимость владения умениями вести деловые переговоры (от 62 % до 83 %) и деловую корреспонденцию (от 65 % до 83 %). Работа с контрактами менее важна для студентов дневной магистратуры (32–40 %) и более актуальна для обучающихся на очно-заочной магистратуре (67 %). Умение вести беседу по телефону также отмечено как весьма важное: дневная магистратура – 71 %, очно-заочная – 42 %.

87 % опрошенных выбирают оценку «отлично» и «хорошо» (доли оценок «отлично» и «хорошо» составляют соответственно 65 % и 22 %), отвечая на пункт о работе с деловыми кейсами. Студенты обоих факультетов подошли к этому вопросу ответственно и оставили многочисленные комментарии, как положительные, так и отрицательные. Большинство студентов отмечают безусловные достоинства данного метода, кейсы оцениваются как интересные («очень интересные»,

«разнообразные», «актуальные», «сложные», «супер-крутые»), практически полезные («отражали реальный бизнес», «многие из них описывают реальную ситуацию, это хороший пример того, как можно выходить из разных ситуаций», «я получил ценный опыт решения бизнес-ситуаций»), полезные в плане языка («очень полезная лексика», «огромное количество ценного делового вокабуляра»). Второй блок комментариев отражает критический взгляд на кейсы, некоторые из которых кажутся студентам устаревшими («не все кейсы были актуальными», «надо обновить данные», «некоторые из них устарели, диалоги быстро заканчиваются из-за отсутствия аргументов»), были оставлены пожелания о том, «чтобы кейсы были более реалистичными», «основаны на ситуациях, в которые были вовлечены реальные компании».

93 % опрошенных положительно оценили эффективность и полезность проведения деловых игр вообще и между группами в частности. В своих комментариях студенты прежде всего отметили положительный результат деловых игр на развитие коммуникативных навыков («они развивают навыки общения и учат слушать и иностранную речь», «тренируют неподготовленную речь», «помогают понять, как общаются другие студенты», «дают большой опыт в применении деловой лексики», «помогают раскрепоститься и говорить свободно»). Многие отметили практическую пользу от участия в деловых играх («они помогают ориентироваться в стрессовой ситуации», «развивают мышление, реакцию», «опыт может пригодиться, если в будущем я буду работать с зарубежными партнерами»).

Абсолютное большинство выпускников чрезвычайно высоко оценили качество обучения как общему, так и профессиональному английскому языку: «знания улучшились значительно», «я очень сильно подтянул английский язык», «благодаря учебному курсу я выучила общий и профессиональный английский язык» (комментарии студентов бакалавриата, которые приходят в академию с уровнем Elementary-Pre-intermediate). Студенты отмечают, что успехи в английском позволили им получить международные сертификаты, лучше работать («хорошо понимаю непереуверенные письма и материал на работе», «стал разбираться в терминологии логистики»). Некоторые респонденты отмечают, что поступали в Академию «ради языка». «Программа отличная», «хорошая», «интересная», «best of the best», «хорошая и сильная программа, которая значительно продвинула мой бизнес-английский» – подобных комментариев очень много.

Много слов благодарности было оставлено в адрес преподавателей за полученные знания, терпение, мудрость, высказаны добрые пожелания («оставайтесь такими же заботливыми и ответственными!»).

Многие студенты хотели бы увеличить объем часов для изучения английского языка, в частности, студенты, изучающие его как второй иностранный писали в анкетах следующее: «очень насыщенные уроки, нужно больше часов, особенно для английского языка, изучаемого как второй».

### **Заключение**

Подробно представив результаты итогового анкетирования за 2019–2020 учебный год на заседании кафедры английского языка Всероссийской академии внешней торговли, мы можем заключить, что современный студент неязыкового вуза прекрасно понимает, что иностранный язык стал обязательным элементом качественного образования и профессиональной подготовки. Будущие специалисты мотивированы к изучению иностранных языков, так как сегодня человек живет в глобальном мире-сети, и иностранный язык является связующим звеном социально-экономических, политических и культурных отношений, способствует развитию эффективной межличностной и профессиональной коммуникации. Соответственно, высшая школа должна уделять особое внимание дисциплине «Профессиональный иностранный язык», так как она играет важную роль в подготовке высококвалифицированных специалистов и является необходимым условием конкурентоспособности выпускников на рынке труда, предоставляет больше возможностей при планировании карьеры и дальнейшего повышения квалификации и позволяет безболезненно интегрироваться выпускникам российских неязыковых вузов в международное образовательное и деловое пространство.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000.
2. *Волкова А. Ю.* Практическое значение профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Содержание профессиональной подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе: материалы III Международной научно-практической конференции. 2015. С. 57–61.

3. Кирносова С. А. Актуальность изучения английского языка // Вестник научных конференций. 2020. Вып. 11–1(63). С. 61–62.
4. Колесник А. А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире // Молодой ученый. 2017. Вып. 3 (137). С. 562–564.
5. Рusanов Е. К. Характеристика специалистов с иноязычной компетентностью на современном российском рынке труда // Молодой ученый. 2011. Вып. 11 (34). С. 99–101.
6. Сорокина Н. И. Коммуникативная компетентность в профессиональной подготовке специалиста // Аграрное образование и наука. 2016. Вып. 2. С. 62–63.
7. Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз). М. : Триумф, 2016.
8. Кештова О. К. Компетентностный подход в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Языковые и профессиональные компетенции преподавателей и студентов в экономическом вузе: материалы XVII Школы повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов экономического профиля. 2016. С. 44–48.
9. Яроцкая Л. В. К проблеме развития умений продуктивной речи (в парадигме бинарного подхода) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 3 (832). С. 203–221.

## REFERENCES

1. Ter-Minasova, S. G. (2000). The Language and Intercultural Communication. Moscow. Slovo. (In Russ.)
2. Volkova, A. Yu. (2015). The practical value of professionally oriented teaching of a foreign language to students of non-linguistic faculties. The content of professional training in foreign languages in a non-linguistic university: materials of the III International scientific and practical conference (pp. 57–61). (In Russ.)
3. Kirnosova, S. A. (2020). The relevance of learning English. Bulletin of scientific conferences, 11–1 (63), 61–62. (In Russ.)
4. Kolesnik, A. A. (2017). Relevance of foreign language proficiency in the modern world. Young scientist, 3 (137), 562–564. (In Russ.)
5. Rusanov E. K. (2011). Characteristics of specialists with foreign language competence in the modern Russian labor market. Young scientist, 11 (34), 99–101. (In Russ.)
6. Sorokina, N. I. (2016). Communicative competence in specialist training. Agricultural education and science, 2, 62–63. (In Russ.)
7. Yarotskaya, L. V. (2016). Foreign Language and Developing a Professional Identity (Non-linguistics University). Moscow: Triumph. (In Russ.)

8. Keshtova, O. K. (2016). Competence-based approach in teaching a foreign language in a non-linguistic university. Language and professional competence of teachers and students in an economic university. Materials of the XVII School of Advanced Training for Teachers of Foreign Languages of Universities of Economics (pp. 44–48). (In Russ.)
9. Yarotskaya, L. V. (2019). Revisiting the problem of developing productive speech skills: binary approach paradigm. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 3 (832), 203–221. (In Russ.)

***Информация об авторах***

*Аверьянова С. В.* – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой английского языка Всероссийской академии внешней торговли

***Information about the author***

***Averianova S. V.*** – PhD (Pedagogy), Associate Professor; Head of the English Language Department, Russian Foreign Trade Academy

Статья поступила в редакцию 02.09.2021;  
одобрена после рецензирования 29.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 02.09.2021;  
approved after reviewing 29.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_23

## СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ЮРИДИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАВОВОЙ КАРТИНЫ МИРА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Д. В. Алейникова

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

**Аннотация.** Стратегическое юридическое консультирование – профессиональный инструмент работы современного юриста. Область стратегического юридического консультирования связана с непосредственным изучением и установлением правовых стратегий. Автор отмечает, что формат юридической консультации представляет интерес с точки зрения обучения юристов межкультурному профессиональному общению и открывает широкие перспективы для формирования профессиональной личности юриста на уровне магистратуры. В статье рассматриваются коммуникативные риски с учетом лингвосоциокультурных факторов, а также приводится их классификация в лингводидактической системе координат.

**Ключевые слова:** коммуникативный риск, профессиональная деятельность, юридическая консультация, стратегическая юридическая консультация, профессионально ориентированное обучение иностранному языку

**Для цитирования:** Алейникова Д. В. Стратегическое юридическое консультирование как средство формирования профессиональной правовой картины мира: лингводидактический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 23–31. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_23

Original article

## STRATEGIC LEGAL ADVICE AS A MEANS OF FORMING LAWYER'S PROFESSIONAL OUTLOOK: LANGUAGE PEDAGOGY PERSPECTIVE

D. V. Aleynikova

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

**Abstract.** Strategic legal advice is a modern lawyer's professional tool. The area of strategic legal advice is related to studying and establishing legal strategies. The author notes that the format of legal advice is of interest from the point of view



of training lawyers intercultural professional communication and opens up broad prospects for forming a lawyer's professional personality at the master's level. The article discusses communicative risks taking into account linguo-socio-cultural factors and provides their classification in the language pedagogy perspective.

**Key words:** communication risk, professional activity, legal advice, strategic legal advice, profession-oriented foreign language teaching

**For citation:** Aleynikova, D. V. (2021). Strategic legal advice as a means of forming lawyer's professional outlook: language pedagogy perspective *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 23–31.

DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_23

## **Введение**

Технологическое развитие современного общества диктует изменения контекстов профессиональной деятельности. К таким ключевым изменениям относят искусственный интеллект. Сегодня мы все чаще слышим, что в ближайшем будущем искусственный интеллект полностью заменит человека в некоторых профессиях. Действительно, включение искусственного интеллекта в выполнение определенных профессиональных задач позволяет решать целый ряд вопросов, сопряженных зачастую с операциями рутинного характера. Тем не менее ученые отмечают, что пока рано говорить о замене человека компьютером. Очевидно, что технологии искусственного интеллекта проходят большой путь и с каждым годом становятся более прогрессивными. Так, еще 5–6 лет назад переводы, выполненные электронными помощниками, вызывали улыбку, в то время как сейчас многие специалисты, которым требуется быстрый перевод, нередко прибегают к помощи алгоритмов искусственного интеллекта.

Юриспруденция, с трудом принимающая изменения, впоследствии с успехом их использует. Британские правоведы в своем ежегодном отчете прогнозируют полное исключение человека из юриспруденции и приход ему на смену роботов, которые будут в двенадцать раз продуктивнее младших юристов<sup>1</sup>. Несмотря на то, что искусственный интеллект все увереннее проникает в сферу юридической деятельности, некоторые области права и решение определенного круга задач по-прежнему требуют присутствия человека. Вероятно, алгоритмы искусственного интеллекта могут заменить и уже

---

<sup>1</sup> URL: <https://www.good.is/articles/robot-lawyer>



заменяют младших юристов для выполнения рутинных задач, но при этом такие форматы коммуникации, как юридическая консультация, требуют от современного юриста не только способности и готовности решать поставленные задачи, но и реализации творческого потенциала человека, критического мышления и способности работать в нестандартизированных ситуациях. В силу своей особой актуальности и востребованности юридическая консультация, как один из форматов профессиональной деятельности, представляет для нас очевидный исследовательский интерес особенно в контексте обучения юристов межкультурному профессиональному общению. Обучение студентов правовых специальностей юридической консультации на иностранном языке предполагает высокий уровень сформированности межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации и иноязычной коммуникативной компетенции, способности к анализу и предполагает достаточно высокий уровень развития мотивации. Солидаризируюсь с мнением Е. В. Думиной, мы полагаем, что такая глубокая база может быть заложена на продвинутом этапе обучения, что позволяет говорить о релевантности обучения студентов юридической консультации в курсе магистратуры [Думина, 2021]. Современные образовательные контексты, связанные с развитием профессиональной личности, готовой эффективно и творчески решать стоящие перед ней задачи, обуславливают необходимость использования таких приемов обучения, которые позволят заложить основы для воспитания гармоничной личности, способной решать проблемные задачи в условиях коллизии правовых культур.

### **Коммуникативные риски в юридической консультации**

Дискурс юридической консультации представляет собой разновидность юридического дискурса и предполагает диалоговую форму социального взаимодействия коммуникантов, в которой реализуются их коммуникативные намерения. Традиционно выделяют устную, письменную и электронную юридическую консультацию [Иванова, Никитина, 2018]. Субъектный состав юридического консультирования предусматривает диаду: юрист-юрист или юрист-клиент [Воскресенская, 2019; Думина, 2021]. В ракурсе юридического консультирования диада юрист-юрист / юрист-клиент, по существу, трансформируется в формат юрист-клиент с учетом ролей коммуникантов.

Как справедливо отмечает Е. В. Думина, последний консультационный формат сопряжен с целым рядом трудностей, обусловленных стилевой принадлежностью речи юриста и речи клиента [Думина, 2021]. Подобная стилевая разноплановость требует от консультирующего юриста определенной гибкости с точки зрения выбора формата взаимодействия с клиентом. Консультирующий юрист, участвующий в коммуникации в форматах юрист-юрист / юрист-клиент, может сталкиваться с рисками различной природы, в том числе с рисками коммуникативного характера. Мы предполагаем, что осознание этих рисков специалистами до непосредственной юридической консультации поможет снизить возможные негативные последствия.

Приступая к выявлению категорий рисков, с которыми может столкнуться юрист-международник, уточним, что под рисками мы понимаем вероятность наступления неблагоприятных последствий вследствие активных действий. Одной из категорий, изучаемых в современной лингвистике, является коммуникативный риск, под которым мы, вслед за О. А. Страховой, пониманием получение такого результата коммуникации, который отличен от предполагаемого результата и который мог привести к коммуникативной неудаче или конфликту [Страхова, 2017].

Таким образом, коммуникативные риски можно отнести к коллизийным факторам, которые для международно-правовой сферы становятся потенциальной зоной риска, но при этом прогнозируются, и, соответственно, могут быть преодолены при осознании их социокультурной, национально-культурной и лингвокультурной специфики. Решая задачи обучения юристов межкультурному профессиональному общению, важно сосредоточиться на экспликации подобных факторов и разработать эффективные лингводидактические стратегии преодоления возможных рисков уже на этапе учебной деятельности [Алейникова, 2019; Яроцкая, 2018].

Сегодня современный юрист, практикующий в международно-правовом поле, должен обладать определёнными знаниями о правовой культуре страны, с которой он взаимодействует, в ее профессиональном преломлении. Речь идет о стереотипах, сложившихся в юридическом сообществе, которые в свою очередь определяют коммуникативно-деятельностные потребности юриста. Юрист-международник, работающий на стыке правовых культур, может столкнуться с целым рядом коммуникативных рисков, которые впоследствии

могут не только лишить компанию выгодного клиента, но также оставить существенный след на ее репутации, что соответственно повлечет серьезные финансовые потери.

В учебно-методическом пособии по вопросам юридического консультирования в рамках дисциплины «Юридическая клиника» была представлена следующая классификация рисков:

- организационные риски, связанные с неправильным или нелогичным выстраиванием юридической консультации (могут быть обусловлены пропуском основных этапов юридической консультации или нарушением их хронологии);
- собственно коммуникативные риски, связанные с нарушением понимания смысла, этических основ);
- риски технического характера, вызванные нарушением требований стиля, неточностью выбора лексико-грамматических конструкций, неправильной постановкой вопросов [Иванова, Никитина, 2018].

Представленные в данном перечне компоненты, по существу, становятся универсумом, актуальным для каждой правовой культуры, но подчеркнем, что при этом *лингвосоциокультурные факторы* представителей разных правовых культур оказываются неучтенными. В контексте рассматриваемого вопроса целесообразным представляется разработать классификацию рисков в лингводидактической системе координат.

1. *Семантические риски*, связанные с нарушением понимания смыслов, заложенных коммуникантами. К таким рискам во время юридического консультирования можно отнести использование юридических терминов, которые не совпадают по своей полноте. Английское договорное право (*contract law*) уходит своими корнями в обычай «*lex mercatoria*» и имеет много общего со странами Содружества и почти ничего со странами романо-германской правовой семьи. Такое положение дел не могло не найти своего отражения в языке, породив тем самым следующие лакуны – маркеры, вызывающие коммуникативные риски семантического характера: «*consideration*» – встречное удовлетворение; «*estoppel*» – эстоппель – лишение лица права ссылаться на какие-либо факты ввиду ранее им же сделанного заявления об обратном; «*trust*» – доктрина доверия; «*contract of bailment*» – договор ответственного хранения с правом пользования; «*public and private nuisance*» – источник опасности или неудобства для всех окружающих или отдельных лиц; «*unenforceable contract*» – договор, претензии по которому не могут быть заявлены в суде и др.

2. *Когнитивные риски* связаны с несовпадением национально-культурных установок, профессиональных ориентиров представителей разных правовых культур [Алейникова, 2019].

3. *Риски прагматического характера* обусловлены стереотипами профессиональной юридической деятельности, которые существенно отличаются, например, в англосаксонской и континентальной системах права [Яроцкая, Алейникова, Бондарчук, 2020]. Речь идет о выборе разных профессиональных стратегий в похожих или одинаковых ситуациях профессионального общения.

4. *Виртуально-информационные риски* связаны с использованием искусственного интеллекта, как электронного помощника на начальном этапе юридической консультации.

При обучении юристов межкультурному профессиональному общению считаем целесообразным учитывать вышеуказанные риски при выработке стратегий юридической консультирования.

### **Стратегическое юридическое консультирование**

Область *стратегического юридического консультирования* связана с непосредственным изучением и установлением правовых стратегий путем накопления прикладных теоретических знаний, а также путем развития и практического применения этих знаний в виде юридической консультационной работы с использованием традиционных методов.

*Стратегическое юридическое консультирование* в отличие от юридического консультирования (консультации), представляет собой процесс, цель которого – выработать такие юридические рекомендации, «дать юридический совет», который был бы актуальным с учетом всех возможных рисков. Стратегическое юридическое консультирование рассматривается в долгосрочной перспективе с учетом значимых юридических факторов, способных поставить под угрозу выполнение задач клиента.

Формат юридической консультации, безусловно, представляет интерес с точки зрения обучения юристов межкультурному профессиональному общению, но вместе с этим при таком виде деятельности оказывается неучтенным стратегический компонент юридического консультирования. Юридическая консультация предполагает, в первую очередь, решение стандартизированной задачи при помощи вариантов алгоритмов, в то время как *стратегическое юридическое*

*консультирование* включает прогнозирование юридических, репутационных, управленческих рисков при решении задачи. Роль современного юриста не замыкается объяснением / комментированием законодательных норм, а приобретает более широкую направленность. Юрист становится «стратегическим союзником» по юридическим вопросам. Таким образом, становится понятно, что система юридического образования, чтобы быть актуальной и отвечать потребностям профессионального сообщества, должна и обеспечить комплексное освоение предметной области и заложить стратегическую грамотность будущих специалистов.

В контексте *стратегического юридического консультирования* важнейшими этапами работы по подготовке к юридической консультации становятся:

- определение потенциальных проблемных зон с учетом коммуникативных рисков;
- анализ проблемных зон с их последовательным описанием;
- анализ актуальной судебной практики по аналогичным делам;
- выработка стратегических решений с составлением стратегических карт.

Стратегическое юридическое консультирование направлено, в первую очередь, на распознавание рисков на раннем этапе и на выработку и использование таких тактических приемов, которые позволяют прогнозировать разные группы рисков.

### Заключение

Обучение стратегическому юридическому консультированию в курсе дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» открывает широкие перспективы для формирования профессиональной личности юриста на уровне магистратуры. Такой подход предполагает с одной стороны, развитие коммуникативных умений, с другой – обеспечивает выход в профессиональный дискурс. Уже во время учебной деятельности студенты начинают решать задачи профессиональных юристов в международно-правовом контексте, что способствует формированию профессиональной правовой картины мира и закладывает фундамент для полноценной перцептивной базы, необходимой для эффективного общения представителей профессиональных интеркультур.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Думина Е. В. Формирование умений межкультурной письменной коммуникации юриста в условиях ранней профессионализации (немецкий язык, бакалавриат): дис. ... канд. пед. наук. М., 2021.
2. Иванова Т. В., Никитина О. В. Коммуникативные риски и способы их преодоления: методические рекомендации по изучению темы «Юридическое консультирование» в рамках дисциплины «Юридическая клиника»: учебно-методическое пособие. Саратов : Изд-во Саратовской государственной юридической академии, 2018.
3. Воскресенская М. С. Технология проектирования учебного пособия как средства формирования интеракциональной компетенции студентов (юридический вуз, французский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.
4. Страхова О. А. К вопросу об определении понятий «коммуникативный риск» и «зона коммуникативного риска» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. Вып. 9–2 (75). С. 150–153.
5. Алейникова Д. В. Методика обучения юристов межкультурному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур (английский язык, магистратура): дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.
6. Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы формирования профессиональной личности современного юриста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 1 (790). С. 114–120.
7. Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В., Бондарчук Г. Г. Лингвистические и лингводидактические основы обучения студентов-юристов иноязычному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур: монография. М. : ТРИУМФ, 2020.

## REFERENCES

1. Dumina, E. V. (2021). Formirovanie umenij mezhkul'turnoj pis'mennoj kommunikacii yurista v usloviyax rannej professionalizacii (nemeczkij yazyk, bakalavriat) = Formation of law students' intercultural written communication skills at an early stage of vocational training. (German language, bachelors' degree): thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
2. Ivanova, T. V., Nikitina, O. V. (2018). Kommunikativny'e riski i sposoby' ix preodoleniya: metodicheskie rekomendacii po izucheniyu temy' «Yuridicheskoe konsul'tirovanie» v ramkax discipliny' «Yuridicheskaya klinika» = Communicative risks and ways to overcome them: guidelines for studying the topic "Legal advice" within the discipline "Legal clinic": teaching aid. Saratov: Saratov State Law Academy. (In Russ.)
3. Voskresenskaja, M. S. (2019). Tekhnologiya proektirovaniya uchebnogo posobiya kak sredstva formirovaniya interakcional'noj kompetencii studentov

- (yuridicheskij vuz, francuzskij yazyk) = Textbook design technology as a means of forming students' interactional competence (law school, French language: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
4. Strakhova, O. A. (2017). On the problem of defining the notions “communicative risk” and “commucative risk zone”. *Philology. Theory & Practice*, 9–2 (75), 150–153. (In Russ.)
  5. Aleynikova, D. V. (2019). *Metodika obucheniya yuristov mezhkul'turnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyah kollizii pravovyh kul'tur (anglijskij yazyk, magistratura)* = Methods of Teaching Law Students Intercultural Professional Communication in Colliding Legal Cultures (English language, masters' degree): thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
  6. Yarockaya, L. V. (2018). Language Pedagogy Foundations of Developing a Contemporary Lawyer's Professional Identity. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 1 (790), 114–120. (In Russ.)
  7. Yarotskaya, L. V., Aleynikova, D. V., Bondarchuk, G. G. (2020). *Lingvisticheskie i lingvodidakticheskie osnovy obucheniya studentov-yuristov inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyah kollizii pravovyh kul'tur: monografiya* = Linguistic and Language Pedagogy Foundations of Teaching Law Students Foreign Language Professional Communication in Colliding Legal Cultures. Moscow: TRIUMF Publ. (In Russ.)

#### ***Информация об авторе***

**Алейникова Д. В.** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

#### ***Information about the author***

**Aleynikova D. V.** – PhD (Pedagogy), Senior Lecturer of 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 30.06.2021;  
одобрена после рецензирования 27.09.2021; принята к публикации 15.12.2021

The article was submitted 30.06.2021;  
approved after reviewing 27.09.2021; accepted for publication 15.12.2021

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_32

**GOCONQR КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ  
ГРУППИРОВКИ МЕДИЦИНСКИХ И ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ**

**А. М. Арутюнян**

Пятигорский медико-фармацевтический институт, филиал Волгоградского государственного медицинского университета, Пятигорск, Россия,  
arutyunyanann@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения английскому языку в вузах медицинского и фармацевтического профилей. Анализируются особенности английских медицинских и фармацевтических терминов. Раскрывается важность опоры на латинские и греческие терминологические элементы при презентации терминов медицины и фармации. Предлагается использование дидактических опор, таких как аранеопиктограмма и ее использование в дистанционном обучении с помощью платформы GoConqr.

**Ключевые слова:** медицинская и фармацевтическая терминология, термины, терминологические элементы, аранеопиктограмма, дистанционное обучение, GoConqr

**Для цитирования:** Арутюнян А. М. GoConqr как лингводидактический инструмент группировки медицинских и фармацевтических терминов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 32–42. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_32

Original article

**GOCONQR AS A LINGUODIDACTIC TOOL FOR THE GROUPING  
OF MEDICAL AND PHARMACEUTICAL TERMS**

**A. M. Arutyunyan**

Pyatigorsk Medical Pharmaceutical Institute, branch of Volgograd State Medical University, Pyatigorsk, Russia, arutyunyanann@mail.ru

**Abstract.** The article studies the problem of teaching English at universities of medical and pharmaceutical specialisations. The peculiarity of medical and pharmaceutical terminology is analysed. The importance of using the Latin language when presenting medical and pharmaceutical terminology is revealed. Didactic visuals such as araneopictogram and its use in distance learning with the help of GoConqr platform are proposed.



**Key words:** medical and pharmaceutical terminology; terms; term elements; araneopictogram; distance learning; GoConqr

**For citation:** Arutyunyan, A. M. (2021). GoConqr as a linguodidactic tool for the grouping of medical and pharmaceutical terms. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 32–42. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_32

## Введение

Словарный фонд английской медицинской и фармацевтической терминологии ежегодно пополняется новыми терминами, усвоение которых не всегда представляется возможным в рамках аудиторных занятий по английскому языку в вузах медико-фармацевтического профиля ввиду недостаточного количества учебного времени. Тем не менее знание специальной терминологии на английском языке является обязательным компонентом подготовки будущего провизора и фармацевта<sup>1</sup>. Данное противоречие обуславливает поиск путей оптимизации усвоения английских терминологических единиц медицины и фармации. Одним из способов интенсификации усвоения английских медицинских и фармацевтических терминов, на наш взгляд, является, интеграция онлайн-платформы GoConqr, особенности которой будут рассмотрены в настоящей статье.

## Терминосистема медицины и фармации

Слово, которое используется для обозначения определенного научного понятия, имеет дефиницию и определенное место в терминосистеме, называется термином [Комарова, 1979]. Термин – это результат научной деятельности человечества, он выступает в качестве смысловой опоры в профессиональном межкультурном взаимодействии [Савчиц, 2015].

Совокупность терминов образует терминосистему. «Терминологическая система – языковая модель определенной теории специальной области знаний или деятельности; элементами терминосистемы служат лексические единицы (слова и словосочетания) определенного языка для специальных целей какого-либо естественного языка, а структура в целом адекватна структуре системы понятий данной теории» [Лейчик 1989, с. 97].

<sup>1</sup> ФГОС ВО по направлению подготовки (специальности) 330501 Фармация: приказ Минюсте РФ от 11 августа 2016 г. № гос. регистрации 1037. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/330501\\_C\\_15062018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/330501_C_15062018.pdf)

Терминообразование медицины и фармации имеет свои особенности, одной из которых является влияние латинского языка во всех аспектах: в метафорическом моделировании, этимологии, структурном составе, синонимии [Дудецкая, 2007].

Для нашего исследования значительный интерес представляет работа Г. И. Филимоновой, в которой подробно рассматривается история становления медицинской и фармацевтической терминологии. Как утверждает исследователь, интернациональные слова появились в английском языке, чтобы придать «профессиональному языку наукообразность и отделить термины от общеупотребительных слов» [Филимонова 1995, с. 10]. Доказательством тому может служить существование терминологического и общенародного названий болезней, например, *poor blood* – *anemia* (малокровие – анемия), *jaundice* – *hepatitis* (желтуха – гепатит) и др.

Образование новых терминов схоже с пополнением словарного состава в целом: это словосложение, заимствования, деривация общеупотребительных слов и аббревиация [Маджаева, 2012]. Однако, говоря о сходстве способов образования терминов и слов общего употребления, уместно упомянуть об их некоторых отличиях. Известно, что термины в отличие от общеупотребительных слов не образуются в прямом смысле слова, а «создаются искусственным путем» [Бодуэн де Куртенэ, 1963, с. 140]. Данное утверждение, безусловно, справедливо и в отношении терминов медицины и фармации, так как основной способ их образования – морфологический [Чернявский, 2013].

Основу английской медицинской и фармацевтической терминологии составляют заимствованные латинские и греческие термины или термины, созданные из латинских и греческих терминоэлементов. Терминоэлемент – это повторяющийся и воспроизводимый элемент производных терминов, который занимает определенное место в структуре термина и передает стабильное обобщенное значение [Новодранова, 1994]. Например, терминоэлемент «*-osis*» имеет значение «болезненное состояние»: *neurosis* – невроз, *dermatosis* – дерматоз (общее название болезней кожи). Терминоэлемент «*-somnia*» означает «сон»: *hypersomnia* (патологическое увеличение продолжительности сна); *hyposomnia* (недостаточный сон); терминоэлемент «*hyper-*» – выше нормы: *hyperacidity* (повышенная кислотность); *hypertension* (повышенное кровяное давление). Из примеров очевидно, что терминоэлементы могут служить основой для создания терминов.

Термины, составленные из заимствованных терминологических элементов, по мнению Д. С. Лотте, в буквальном значении этимологически незнакомы для непрофессионала [Лотте, 1982]. Дело в том, что всякая терминология, как упоминалось, образует автономную систему в общем лексическом составе языка, поэтому, встречаясь с новым термином, лингвист обычно руководствуется в расшифровке его не столько денотативным значением компонентов данного термина, сколько сигнификативным отношением этого термина (и его составляющих) к другим, уже известным терминам (и элементам). Это объясняется тем, что человек может не иметь достаточно знаний в классических языках, чтобы легко декодировать значение термина сквозь этимологическую призму [Васильева, 1984].

Основываясь на сказанном выше, справедливо предположить, что для специалистов-медиков и фармацевтов понимание значения терминов, созданных на основе латинских и греческих терминологических элементов, не должно вызывать трудности, так как обучающиеся знакомятся с ними на занятиях по латинскому языку. Однако, опираясь на свой опыт работы в медико-фармацевтическом вузе, мы вынуждены констатировать, что теме «Латинские и греческие терминологические элементы» отводится недостаточно времени: студенты лишь панорамно знакомятся с латинскими и греческими терминологическими элементами, представленными в виде списка с переводом на русский язык. Следовательно, обучающиеся далеко не всегда имеют возможность заострить свое внимание на структуре термина, установить знакомые терминологические элементы в английских терминах медицины и фармации. Это в полной мере относится к многочисленным латинским и греческим терминологическим элементам, усвоить которые не представляется возможным в рамках аудиторных занятий по английскому языку. В таких условиях важной задачей становится интенсификация процесса усвоения английских терминов, образованных на основе латинских и греческих терминологических элементов.

### **Оптимизация процесса усвоения английских терминов**

Как отмечает Н. В. Барышников, самостоятельный выбор преподавателем различных методов, приемов, способов, технологий и их комбинаций обеспечивает оптимизацию результативности процесса формирования у обучающихся иноязычных компетенций [Барышников, 2020]. Такой выбор должен отвечать общей стратегии обучения и обогащать используемый методический инструментарий. Несмотря

на то, что в настоящее время важнейшей опорой процесса обучения по-прежнему является учебник, который задает технологию всего учебного процесса, и вокруг него группируются все иные средства обучения, именно дополнительные методические инструменты открывают новые возможности для оптимизации учебной деятельности [Яроцкая, 2018].

Действительно, при освоении иностранного языка студентами-медиками и фармацевтами необходим комплекс «поддерживающих» лингводидактических средств, позволяющих усилить значимые для будущего профессионала позиции. В частности, целесообразно разработать дополнительные пособия, предусматривающие применение приема группировки лексических единиц вокруг латинского или греческого терминологического элемента и организующие работу с терминологией на основе наглядных опор, представляющих термины в виде гнезд.

В практике преподавания английского языка такие опоры используются уже длительное время. Опора – это языковое, смысловое или графическое средство, облегчающее восприятие, переработку или обобщение текстовой информации разного уровня [Соловова, 2002]. Нами проведен анализ различных дидактических опор, таких как коллаж, семантическая сеть, спайдеграмма, семантическая карта и др., которые имеют высокий лингводидактический потенциал для обучения лексическим единицам. Однако, как показывает многолетняя практика работы в медико-фармацевтическом вузе, необходимо использовать особое средство для презентации терминов по специальности, в наибольшей степени учитывающее их специфику. В качестве такого средства наглядности мы применяем аранеопиктограмму. Аранеопиктограмма – графико-семанτικο-иллюстративное средство представления нескольких терминов, объединенных общим словообразовательным терминологическим элементом. Графически представленные лексические единицы соединены паутиной с латинским или греческим терминологическим элементом, от которого они образованы, и который находится в центре аранеопиктограммы и объединяет все слова в семантический блок [Арутюнян, 2020].

Например, с помощью аранеопиктограммы мы представляем группу из девяти терминов, образованных на основе терминологического элемента *-somnia-*, имеющего значение «сон»: *somnolence* – сонливость, *somnifacient* – снотворное, *somnambulism* – лунатизм, *insomniac* – человек,

страдающий бессонницей, *hypersomnia* – патологическое увеличение продолжительности сна, *insomnia* – бессонница, *somniferous* – снотворный, *somnolent* – усыпляющий, *somnambulist* – лунатик.

Из представленной аранеопиктограммы видно, что благодаря ей термины объединены в единый блок, что способствует их лучшему усвоению (см. рис. 1).

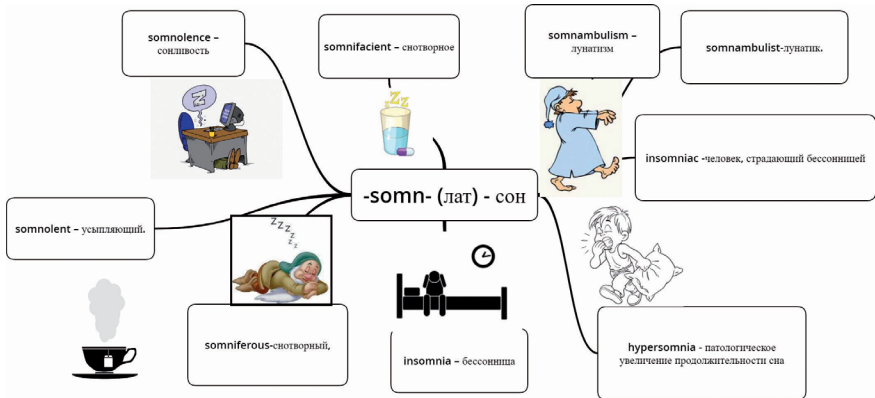


Рис. 1. Аранеопиктограмма терминоэлемента «-somm-»

Альбом аранеопиктограмм можно использовать для обучения терминам подъязыка медицины и фармации как в аудиторной работе, так и для самостоятельной работы обучающихся.

### Платформа GoConqr

Глобальные вызовы в системе образования в связи с пандемией привели к смене традиционных схем организации образовательного процесса и обращения к современным технологиям [Сысоев, Твердохлебова, 2020]. В этой связи сегодня преподаватели научились активно использовать различные онлайн-ресурсы, такие как: <https://quizlet.com>; <https://wordwall.net>; <https://miro.com> и др. Онлайн-ресурсы позволяют преподавателю создавать интересные интерактивные задания, облегчающие процесс дистанционного обучения. В этой связи мы решили экстраполировать идею использования аранеопиктограмм в онлайн-обучении, а именно: заменили бумажные аранеопиктограммы на их цифровое представление с помощью платформы GoConqr<sup>1</sup>. Данный

<sup>1</sup> URL: <https://www.goconqr.com/>

ресурс позволяет наглядно показать продуктивность латинских и греческих терминоэлементов и обнаружить семантические связи между лексическими единицами внутри аранеопиктограмм. Также существует возможность регистрации на сайте, что позволяет обучающимся участвовать в форумах, выполнять различные задания, в том числе и самостоятельное создание аранеопиктограмм.

Платформу GoConqr можно использовать для усвоения терминологических единиц. Она позволяет создавать интерактивную версию аранеопиктограмм и упражнений, направленных на накопление знаний латинских и греческих терминоэлементов, в частности:

- Упражнения, ориентированные на усвоение значений латинских / греческих терминоэлементов посредством аранеопиктограмм.

Студентам необходимо посмотреть на ряд терминов, представленных в аранеопиктограмме; понять, от какого терминоэлемента они образуются, и вписать его в центре аранеопиктограммы.

- Упражнения на определение значения терминологических единиц с опорой на аранеопиктограмму.

Обучающимся представляется аранеопиктограмма на сайте GoConqr, отражающая ряд терминов, образованных на основе общего терминоэлемента, с пояснением на русском языке. Значение данного терминоэлемента позволяет обучающимся понять другие термины, так как он объединяет их в единую семантическую группу.

- Упражнения на подбор правильного эквивалента на русском языке к латинским и греческим терминоэлементам.

Обучающиеся соотносят терминоэлементы, представленные в виде карточек на сайте GoConqr, с их русскими эквивалентами.

- Упражнения на заполнение аранеопиктограмм лексемами, сочетающимися с заданным термином.

Данный вид упражнений направлен на накопление знаний терминосо сочетаний и помогает обучающимся правильно сочетать слова. Для выполнения подобных упражнений можно использовать тексты, в которых студенты находят примеры терминосо сочетаний.

Для максимальной эффективности упражнений на латинские и греческие терминоэлементы следует опираться на следующие рекомендации:

- в процессе обучения медицинским и фармацевтическим терминам необходимо учитывать, что студентам-медикам и фармацевтам,

как правило, не свойственны языковое чутье, склонность к лингвистическим трансформациям, поэтому целесообразно представить латинские и греческие термины-элементы с комментарием лингвистического характера;

- наиболее трудные английские терминосочетания следует предъявлять обучающимся с переводом на русский язык;

- в процессе представления аранеопиктограмм следует исключить случаи непонимания или недопонимания студентами содержащихся в них обозначений;

- приучать студентов пользоваться словарем лишь в исключительных случаях;

- рекомендовать обучающимся регистрироваться на платформе GoConqr и использовать ее для выполнения самостоятельной внеаудиторной работы в том числе.

Опыт работы с платформой GoConqr показал, что она представляет для студентов-медиков и фармацевтов значительный интерес, так как сайт бесплатный, прост в использовании и легок в регистрации. Визуальное представление терминов позволяет студентам лучше их запомнить, выполнение интерактивных упражнений мотивирует обучающихся больше, чем их классическое представление с помощью учебника. Более того, 80 % обучающихся нашли задания на самостоятельное составление аранеопиктограмм в онлайн-режиме увлекательным, так как это позволило обучающимся почувствовать себя «исследователями»: анализировать тексты, находить в них латинские и греческие термины-элементы и пытаться понять значения терминов на их основе.

### Заключение

Таким образом, использование аранеопиктограмм в качестве средства наглядности при освоении студентами-медиками и фармацевтами медицинской терминологии на базе платформы GoConqr открывает значительные возможности для индивидуализации и интенсификации учебного процесса, особенно в онлайн-режиме. Студентам нравится такой вид работы, поскольку изучение терминологии приобретает характер осмысленной и увлекательной деятельности, исключается механическое заучивание слов и выражений. Студенты внимательнее относятся к «слову»; расширяется их потенциальный словарь. Кроме того, предлагаемое средство обучения легко адаптируется к новым реалиям обучения.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. *Комарова З. И.* О сущности термина // Термин и слово. Горький: Изд-во Горьк. ун-та, 1979. С. 3–13.
2. *Саввиц А. С.* Методика составления учебного двуязычного словаря-гlossария лингводидактических терминов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
3. *Лейчик В. М.* Предмет, методы и структура терминоведения: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1989.
4. *Дудецкая С. Г.* Метафоризация как способ терминообразования (на материале английской терминологии черепно-челюстно-лицевой хирургии и стоматологии): автореф. дис. ... канд. фил. наук. Самара, 2007.
5. *Филимонова Г. И.* Развитие медицинской лексики и становление фармацевтической терминологии (на материале истории английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 1995.
6. *Маджаева С. И.* Медицинские терминосистемы: становление, развитие, функционирование: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2012.
7. *Бодуэн де Куртенэ, И. А.* Опыт теории фонетических альтераций: Избранные труды по общему языкознанию. Т 1. М. : Изд-во АН СССР, 1963.
8. *Чернявский М. Н.* Латинский язык и основы медицинской терминологии. М. : Шико, 2013.
9. *Новодранова В. Ф.* Еще раз о статусе терминоэлемента // Терминоведение, 1994. Вып. 1. С. 45–49.
10. *Лотте Д. С.* Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоэлементов. М. : Наука, 1982.
11. *Васильева Н. В.* К семантическому и функциональному описанию греко-латинских терминоэлементов в лингвистической терминологии // Вопросы Языкознания. 1984. № 3. С. 71–79.
12. *Барышников Н. В.* Профессионализм учителя иностранных языков новой формации: размышления с реалистических позиций: сб. науч. тр. «Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования»: материалы Международной науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения Е. И. Пассова / под общ. ред. В. Б. Царьковой, А. А. Люлюшина. Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 17–30.
13. *Яроцкая Л. В.* Учебник иностранного языка в курсе магистратуры. Проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 5 (813). С. 86–99.
14. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М. : Просвещение, 2002.



15. Арутюнян А. М. Аранеопиктограмма как средство обучения иноязычным терминам медицины и фармации // Иностранные языки в школе. 2020. № 8. С. 42–48.
16. Сысоев П. В., Твердохлебова И. П. Дистанционное обучение иностранному языку: новые вызовы в новой реальности // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 2–14.

## REFERENCES

1. Komarova, Z.I. (1979). About the essence of the term. Term and Word (pp. 3–13). Gorkii: Izd-vo Gor'k. un-ta. (In Russ.)
2. Savchic, A. S. (2015) Metodika sostavlenija uchebnogo dvujazychnogo slovarja-glossarija lingvodidakticheskikh terminov = Methodology for compiling an educational bilingual dictionary-glossary of linguodidactic terms: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
3. Lejchik, V. M. (1989). Predmet, metody i struktura terminovedenija = Subject, methods and structure of terminology: thesis of PhD in Philology. Moscow. (In Russ.)
4. Dudeckaja, S. G. (2007). Metaforizacija kak sposob terminoobrazovanie (na materiale anglijskoj terminologii cherepno-cheljustno-licevoj hirurgii i stomatologii) = Metaphorization as a method of terminology (based on the English terminology of cranio-maxillofacial surgery and dentistry): abstract of PhD in Philology. Samara. (In Russ.)
5. Filimonova, G. I. (1995). Razvitie medicinskoj leksiki i stanovlenie farmacevticheskoj terminologii (na materiale istorii anglijskogo jazyka) = The development of medical vocabulary and the formation of pharmaceutical terminology: thesis of PhD in Philology. St. Petersburg. (In Russ.)
6. Madzhaeva, S. I. (2012). Medicinskie terminosistemy: stanovlenie, razvitie, funkcionirovanie = Medical terminology systems: formation, development, functioning: thesis of PhD in Philology. Volgograd. (In Russ.)
7. Baudouin de Courtenay, I. A. (1963). The experience of the theory of phonetic alternations: Izbrannye trudy po obshhemu jazykoznaniju. T. 1. M. : Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR. (In Russ.)
8. Chernjavskij, M. N (2013). Latin and basics of pharmaceutical terminology. Moscow: SHIKO. (In Russ.)
9. Novodranova, V. F. (1994). Once again about the status of the term. Terminovedenie, 1, pp. 45–49. (In Russ.)
10. Lotte, D. S. (1982). Issues of borrowing and ordering foreign language terms and term elements. Moscow: Science. (In Russ.)
11. Vasil'eva, N. V. (1984). Towards a semantic and functional description of Greek and Latin terms in linguistic terminology. Voprosy jazykoznaniya, 3, 71–79. (In Russ.)

12. Baryshnikov, N. V. (2020). A foreign language teacher's professionalism of a new formation: reflections from realistic positions. In Nauchnoe nasledie E. I. Passova v kontekste razvitija inozazychnogo obrazovaniya. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvjashhjonnoj 90-letiju so dnja rozhdenija E.I.Passova. V.B.Car'kovoij, A.A.Ljuljushina (Eds.) (pp. 17–30). Lipetsk. (In Russ.)
13. Yarotskaya, L. V. (2018). Foreign language textbook in masters' course. Problems and solutions. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical studies, 5 (813), 11–20. (In Russ.)
14. Solovova, E. N. (2002). Methodology of foreign language teaching. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)
15. Arutyunyan, A. M. (2020). Araneopictogram as a means of teaching medical and pharmaceutical terms. Foreign languages at school, 8, 42–48. (In Russ.)
16. Sysoyev, P. V., Tverдохлебова, I. P (2020). Distance learning of a foreign language: new challenges in a new reality. Foreign languages at school, 9, 2– 14. (In Russ.)

#### ***Информация об авторе***

**Арутюнян А. М.** – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков Пятигорского медико-фармацевтического института, филиал Волгоградского государственного медицинского университета

#### ***Information about the author***

**Arutyunyan A. M.** – PhD (Pedagogy), Lecturer at the Department of foreign languages, Pyatigorsk Medical Pharmaceutical Institute, branch of Volgograd State Medical University

Статья поступила в редакцию 10.07.2021;  
одобрена после рецензирования 03.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 15.07.2021;  
approved after reviewing 03.09.2021; accepted for publication 15.12.2021

Научная статья

УДК 37.025.2

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_43

## РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА

Л. Р. Ахмадиева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,  
atossa@rambler.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема эффективности тренинга. С помощью методики оценки когнитивных умений показано, что в процессе профессионального тренинга достигается статистически значимый прогресс в развитии этих умений. Успешность развития когнитивных умений зависит от стимуляции дополнительной активности участников, формы обратной связи, времени предъявления видеообратной связи. Полученные выводы позволяют предложить практические рекомендации, направленные на повышение эффективности профессиональных тренингов.

**Ключевые слова:** эффективность тренинга, профессиональный тренинг, когнитивные умения, стимуляция активности участников тренинга, форма обратной связи, видеообратная связь

**Для цитирования:** Ахмадиева Л. Р. Развитие когнитивных умений в процессе профессионального тренинга // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 43–54. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_43

Original article

## DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS IN PROFESSIONAL TRAINING

L. R. Akhmadieva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, atossa@rambler.ru

**Abstract.** The article deals with the problem of effective training. Using the method of assessing cognitive skills, it is shown that the process of professional training provides statistically significant progress in the development of the skills in question. The success of cognitive skills development depends on the stimulation of the participants' additional activity, the form of feedback, and the time of video feedback presentation. The findings resulted in practical recommendations aimed at increasing the effectiveness of professional trainings.

**Key words:** effective training, professional training, cognitive skills, stimulating the activity of participants in training, feedback form, video feedback

**For citation:** Akhmadieva, L. R. (2001). Development of cognitive skills in professional training. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 43–54. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_43

## **Введение**

Современный мегаполис предлагает жителям участие в разнообразных тренингах. В то же время само понятие тренинга на сегодняшний день определено недостаточно четко. Тренингом могут называть самые разнообразные мероприятия. Например, «любой процесс приобретения знаний, умений или поведенческих навыков, в котором участвуют более двух человек» [Ли, 2001, с. 12]. При таком широком определении неудивительно, что можно встретить и тренинг открытия «третьего глаза», и тренинг «от слесаря» и другие сомнительные мероприятия. Подобного рода «тренинги» подрывают доверие к психологическим тренингам, направленным на личностный рост и обучение своих участников. Сложившаяся ситуация делает актуальным решение задачи восстановления репутации психологических тренингов. Одним из путей решения этой задачи может быть эмпирическое исследование эффективности тренингов с научных позиций, позволяющее удостовериться в том, что тренинг, разработанный и проведенный в соответствии с определенными принципами психологии, приводит к объективно измеримым результатам.

Важность оценки эффективности тренинга признается многими учеными и практиками [Кларин, 2000; Ли, 2001; Торн, Маккей, 2001; Dhankhar, 2020; Manna, Biswas, 2018; Rumaizah et al., 2021]. В то же время публикаций, отражающих результаты оценивания тренингов, довольно мало. Среди них преобладают публикации, оценивающие изменения знаний участников тренинга [Attia, Honeycutt, Fakhri, Hodge, 2021; Ganesan, Badrinath, Panchanatham, 2010].

Несмотря на то, что усвоение знаний является важным результатом тренинга, большая часть участников приходит на тренинг с ожиданием формирования и / или развития определенных умений. По этой причине важно исследовать возможности тренинга формировать и / или развивать умения его участников.

*Цель* данной работы – определить возможности развития когнитивных умений участников тренинга.

*Задачи* – провести диагностику когнитивных умений участников до и после проведения тренинга; выявить связи между различными условиями проведения тренинга и достигнутым прогрессом в развитии когнитивных умений.

### **Методы исследования когнитивных умений**

По ведущей цели (конечному эффекту) тренинга выделяют психокоррекционный и методический тренинги. Психокоррекционный тренинг направлен на изменение психической сферы человека с конечной целью совершенствования личностных особенностей, убеждений, поведения или профессиональной деятельности людей или групп. К его разновидностям относятся: психотерапевтический тренинг; тренинг личностного развития; обучающий тренинг; организационный тренинг [Никандров, 2003].

Профессиональный тренинг принадлежит к категории обучающих, то есть нацеленных на приобретение индивидом новых знаний, развитие умений и / или выработку навыков в определенных областях тренингов. Профессиональный тренинг – это метод получения новых знаний, на базе которых формируются модели поведения, повышающие эффективность профессиональной деятельности. Обязательным этапом формирования этих моделей поведения является развитие так называемых когнитивных умений. Когнитивные умения – это умения видеть и понимать в поведении других людей те параметры, которые в дальнейшем будут изменяться в собственном поведении.

Чтобы оценить когнитивные умения участников тренинга, им предлагают просмотреть короткий видеоролик (1–2 минуты). Герой видеоролика демонстрирует поведение, являющееся целью профессионального тренинга. Задача участника – оценить поведенческие умения героя видеоролика с помощью предложенного тренером бланка оценивания. Полученная оценка сравнивается с эталоном, представляющим собой согласованную экспертную оценку поведенческих умений героя видеоролика. В целях стандартизации результатов полученные когнитивные умения были переведены в процентную шкалу.

### **Результаты исследования развития когнитивных умений в процессе профессионального тренинга**

Исследование было проведено в 2019 году с участниками профессиональных тренингов. Участниками тренингов были 75 взрослых людей, работающих в различных московских организациях. Из них – 27 мужчин, 48 женщин. Темой всех профессиональных тренингов было деловое общение.

Диагностика когнитивных умений до тренинга показала, что этот параметр подчиняется закону нормального распределения, среднее значение когнитивных умений по группе составляло 31 %, минимальное значение – 13 %, максимальное значение – 55 %, стандартное отклонение – 0,06.

Значение когнитивных умений после тренинга также подчинилось закону нормального распределения, среднее значение по группе составило 41 %, минимальное значение – 25 %, максимальное значение – 62 %, стандартное отклонение – 0,06.

Для оценки значимости различий между когнитивными умениями до и после тренинга был использован Т-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Результат статистической обработки подтвердил высокую значимость полученных различий ( $p < 0,001$ ). Таким образом, было подтверждено, что в процессе профессионального тренинга у его участников развиваются когнитивные умения. В ходе профессионального тренинга возможно добиться улучшения умения видеть и понимать поведенческие умения в сфере делового общения примерно на 10 %.

Следующим этапом исследования был анализ связи между прогрессом в развитии когнитивных умений участников тренинга и различными условиями тренинга. Сначала изучалась связь между наличием / отсутствием дополнительной стимуляции активности участников тренинга и прогрессом когнитивных умений, который оценивался через разницу когнитивных умений участников до и после тренинга. В качестве способов стимуляции активности были использованы персональные вопросы по теме тренинга, периодически задаваемые участникам, стимуляция проявления инициативы при отработке практических навыков, стимуляция участия в обсуждениях, невербальное подкрепление активности участников тренером. С помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок сравнивались средние значения прогресса

когнитивных умений в группах с наличием / отсутствием стимуляции активности. Были получены статистически достоверные различия: в группе, где активность стимулировалась, прогресс составил 12 %, а в группе, где стимуляция дополнительной активности не проводилась, прогресс когнитивных умений составил 8 %. Уровень статистической значимости полученных различий  $p < 0.001$ .

Вторым изучаемым условием профессионального тренинга стала форма обратной связи. Сравнивались две формы предъявления обратной связи: обсуждение ошибок и комплексное обсуждение. При обсуждении ошибок внимание участников тренинга привлекалось к их ошибкам и к слабым местам их поведенческих умений. При комплексном обсуждении внимание участников в равной степени привлекалось к сильным и слабым местам их поведенческих умений, к допущенным ими ошибкам и к тому, что у них получалось на тренинге хорошо. С помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок сравнивались средние значения прогресса когнитивных умений в группе, где обратная связь давалась в форме обсуждения ошибок, и в группе, где обратная связь давалась в форме комплексного обсуждения. Были получены статистически достоверные различия: в группе с обратной связью в форме обсуждения ошибок прогресс составил 11 %, а в группе с обратной связью в форме комплексного обсуждения прогресс когнитивных умений составил 8 %. Уровень статистической значимости полученных различий  $p < 0.05$ .

Третьим изучаемым условием профессионального тренинга стала форма предъявления видеообратной связи. Сравнивались две формы предъявления обратной связи: групповая и индивидуальная. При групповой видеообратной связи тренер демонстрировал видеозапись поведения участника группе с предложением каждому останавливать просмотр, замечая достоинство или недостаток, нуждающийся в комментировании. Если участники не успевали остановить запись, тренер делал это самостоятельно и предлагал группе определить, почему пауза была сделана именно в этот момент. При индивидуальной видеообратной связи участники получали видеозаписи своего поведения и должны были письменно проанализировать их по бланкам оценки умений. Далее тренер высылал им письменные комментарии относительно точности данных оценок. Статистически достоверных различий прогресса когнитивных умений в группах с индивидуальной и групповой видеообратной связью обнаружено не было.

Четвертым изучаемым условием профессионального тренинга стало время предъявления групповой видеообратной связи. Данный параметр был выбран для изучения из-за наличия двух противоречивых традиций проведения групповой видеообратной связи на профессиональных тренингах: проводить видеоанализ поведенческих умений участников в начале тренинга или практически в конце тренинга перед повторной оценкой поведенческих умений. Проведение видеоанализа в начале тренинга, когда участники могут увидеть свои ошибки, выполняет мотивационную роль и позволяет настроить на последующее обучение. Увидев свои ошибки в начале тренинга, участники имеют больше времени на их исправление. Сторонники проведения видеоанализа в конце тренинга считают, что, усвоив материал тренинга, участники способны провести более комплексную оценку своих умений, они могут извлечь больше информации из просмотра видеозаписи и исправить свои недочеты немедленно, опираясь на полученные в процессе тренинга знания. Так как эти подходы к проведению групповой видеообратной связи не были подкреплены данными эмпирических исследований, было решено сравнить прогресс когнитивных умений в группах, где обратная связь предъявлялась в начале и в конце тренинга. Сравнение было проведено с помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок. Были получены статистически достоверные различия: в группе, где видеообратная связь предъявлялась в начале тренинга, прогресс составил 8 %, а в группе, где видеообратная связь предъявлялась в конце тренинга, прогресс когнитивных умений составил 11 %. Уровень статистической значимости полученных различий  $p < 0.05$ .

### **Анализ развития когнитивных умений в процессе профессионального тренинга**

Основным результатом исследования стало доказательство возможности развития когнитивных умений участников профессионального тренинга. С одной стороны, было установлено, что определенный уровень когнитивных умений присутствует у людей еще до начала тренинга. В течение жизни люди, будучи социальными существами, учатся наблюдать за другими людьми, оценивать их состояние, ориентируясь на вербальные и невербальные признаки. Нам важно «считывать» мысли, чувства, намерения окружающих людей



для осуществления более эффективного социального взаимодействия. Поэтому постепенно у людей формируются и развиваются умения наблюдать и оценивать поведение других людей. Темой изучаемых в данном исследовании профессиональных тренингов было деловое общение, являющееся одной из форм социального взаимодействия. Поэтому неудивительно, что будущие участники тренинга могли увидеть, понять и правильно оценить некоторые особенности делового общения героев видеоролика. Ведь деловое общение, несмотря на свои специфические особенности, имеет много общих черт с повседневным социальным взаимодействием, которому мы учимся в течение всей жизни.

С другой стороны, было показано, что стихийно развивающийся уровень когнитивных умений значительно отличается от уровня когнитивных умений, развивающихся на тренинге целенаправленно под руководством тренера. В процессе одного профессионального тренинга участники могут добиться статистически значимого прогресса, улучшив свою способность видеть и понимать поведенческие умения в сфере делового общения примерно на 10 %. Данные изменения могут быть связаны с тем, что тренер обеспечивает участников достоверной информацией о различных особенностях делового общения и о требованиях к поведенческим умениям в сфере делового общения. Вызывания участников в процессе тренинга подтверждают, что они не владеют этой информацией в полной мере. Узнав о деловом общении что-то новое, участник приобретает возможность увидеть это новое, анализируя поведение героя видеоролика. Кроме этого, обсуждение особенностей делового общения на тренинге, просмотр видеороликов делового общения, отработка навыков делового общения способствуют фокусированию внимания участников на различных аспектах общения. Фокусировка внимания, в свою очередь, позволяет лучше замечать различные детали в поведении героя видеоролика.

Установленная связь между дополнительной стимуляцией активности участников тренинга и прогрессом когнитивных умений может быть связана с тем, что в процессе стимуляции тренер, проводя обратную связь после упражнений и групповой анализ видеозаписей, задействует больше участников, предоставляя практически каждому возможность тренировать соответствующие способности. Также прогрессу когнитивных умений может способствовать положительное

подкрепление. Осуществляя невербальное подкрепление активности участников, тренер использует улыбки, контакт глаз, похвалу. Такие сигналы могут вызывать положительные эмоции участников, способствующие лучшему запоминанию и пониманию изучаемого материала. Если участник тренинга лучше запоминает особенности делового общения и требования к нему, это, по-видимому, повышает качество его оценки видеоролика.

Установленная связь между формой обратной связи и прогрессом когнитивных умений оказалась достаточно неожиданной. Довольно часто в литературе, посвященной не только тренингу, но и обучению в целом, встречается мнение, что обучающихся нужно хвалить. Некоторые авторы даже считают, что нужно обращать как можно меньше внимания на ошибки обучающихся, подчеркивая преимущественно их достижения. Полученные в данном исследовании результаты показали, что приросту когнитивных умений в большей степени способствует обсуждение ошибок. Это может быть связано с тем, что при реализации данной формы обратной связи внимание участника привлекается к ошибкам, которые нужно исправлять. В то время как при комплексном обсуждении внимание может распыляться, в результате чего участник может забыть про некоторые ошибки, отвлекаясь на собственные достижения. Другое вероятное объяснение связано с тем, что при комплексном обсуждении происходит уравнивание «плюсов» и «минусов» поведения, приводящее к тому, что ошибки могут недооцениваться, вследствие чего работа над ними может быть замедлена или затруднена. Еще одна причина большей эффективности обсуждения ошибок может быть связана с мотивацией участников тренинга. Если предположить, что у них преобладает мотивация избегания, а не мотивация достижения, привлечение внимания к ошибкам должно приводить к большему прогрессу в обучении, чем привлечение внимания к достижениям. Однако данное предположение требует дополнительной проверки.

Третьим изучаемым условием профессионального тренинга была форма предъявления видеообратной связи. Статистический анализ не выявил достоверных различий в прогрессе когнитивных умений у групп, в который видеообратная связь проводилась в индивидуальном или в групповом формате. Считается, что групповая видеообратная связь является довольно стрессогенным мероприятием. Участник,

поведение которого анализируется, оказывается в центре внимания своей группы. Как известно, в присутствии группы эмоциональные состояния усиливаются, следовательно, выслушивая критические замечания, можно испытать усиленные негативные эмоции: гнев, печаль, страх. В то же время можно предположить, что группа также может усилить позитивные эмоции: радость, гордость. В процессе групповой видеообратной связи участники могут давать друг другу ободряющие и подкрепляющие комментарии, уравнивая тем самым негативные эмоции, вызванные критическими замечаниями. При индивидуальной видеообратной связи участники могли не испытывать негативных эмоций от критических замечаний. В то же время у них не было возможности получить положительные эмоции от похвалы или поддержки своей группы. Таким образом, эмоциональное состояние участников тренинга при индивидуальной и групповой видеообратной связи могло в итоге оказаться примерно одинаковым.

Сторонники групповой видеообратной связи утверждают, что она является более разнообразной и разносторонней, так как ее дают несколько участников тренинговой группы. По-видимому, разнообразие групповой видеообратной связи может уравниваться качеством индивидуальной видеообратной связи, обеспечивающейся профессионализмом тренера. А способность проанализировать поведение участника тренинга с разных сторон у опытного тренера может быть развита лучше, чем у тренинговой группы. Сопоставимое воздействие групповой и индивидуальной видеообратной связи на прогресс когнитивных умений подтверждает эту гипотезу.

Последним изучаемым условием профессионального тренинга было время предоставления групповой видеообратной связи. Согласно полученным данным, время предоставления видеообратной связи оказывает влияние на прогресс когнитивных умений. Предоставление обратной связи в конце тренинга привело к большему развитию когнитивных умений, чем предоставление обратной связи в начале тренинга. До проведения исследования казалось, что должно быть наоборот: чем раньше участник увидит свои ошибки, тем больше у него будет времени на исправление, и тем больше у него будет прогресс в обучении. Полученные результаты опровергают это предположение. Вероятно, предъявление видеообратной связи в начале тренинга может быть недостаточно эффективным в силу возможного

демотивирующего эффекта: увидев недостатки в своем поведении, участник может подумать о том, что тренинг для него бесполезен, потому что в его поведении слишком много различных недочетов. Другая вероятная причина негативного воздействия предъявления видеообратной связи в начале тренинга на прогресс когнитивных умений может быть в том, что не имея достаточных знаний по теме делового общения, участник может испытывать трудности с запоминанием новой для него информации. Если он будет хуже запоминать результаты анализа делового общения, ему будет сложнее в будущем оценивать поведенческие умения в сфере делового общения достаточно точно. Преимуществом предъявления видеообратной связи в конце тренинга может быть лучшая запоминаемость материала, обеспечиваемая уже полученными участником к данному моменту знаниями о деловом общении. Также между анализом собственного поведения и анализом поведения героя видеоролика при таких условиях проходит довольно мало времени, что может давать участнику тренинга возможность перенести опыт оценки поведения из одной ситуации в другую.

### **Выводы**

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- В процессе профессионального тренинга возможно добиться статистически значимого развития когнитивных умений его участников.
- На степень развития когнитивных умений в ходе профессионального тренинга влияют стимуляция активности участников тренинга, форма обратной связи, время предъявления групповой видеообратной связи.
- Прогресс когнитивных умений больше на профессиональных тренингах, где проводится стимуляция дополнительной активности участников, где обратная связь дается в форме обсуждения ошибок, где видеообратная связь предъявляется в конце тренинга.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. *Ли Д.* Практика группового тренинга. СПб. : Питер, 2001.
2. *Кларин М. В.* Корпоративный тренинг от А до Я. М. : Дело, 2000.
3. *Торн К., Маккей Д.* Тренинг: настольная книга тренера. СПб. : Питер, 2001.

4. *Dhankhar K.* Training Effectiveness Evaluation Models. A Comparison // *Indian Journal of Training and Development*. 2020. № 3. Vol. 50. P. 66–73.
5. *Manna A., Biswas D.* Theory of Training Effectiveness // *International Journal of Management, Technology And Engineering*. 2018. Vol. 8. P. 271–283.
6. *Rumaizah C. et al.* The Impact of Employee Commitment and Satisfaction on Training Effectiveness / *C.Rumaizah, M.Norlina, I.Sueb, S.Hannah, A.Muhammad* // *International Journal of Service Management and Sustainability*. 2021. № 6 (1). P. 147–163.
7. *Attia A. M., Honeycutt E. D. Jr., Fakhr R., Hodge S. K.* Evaluating Sales Training Effectiveness at the Reaction and Learning Levels // *Services Marketing Quarterly*. 2021. 1–2. Vol. 42. P. 124–139.
8. *Ganesan S., Dr. Badrinath V., Dr. Panchanatham N.* Training Effectiveness – a Study on Pre-Training And Post-Training Effectiveness // *International Journal of Management*. 2010. Vol. 1. P. 104–110.
9. *Никандров В. В.* Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга. СПб. : Речь, 2003.

#### REFERENCES

1. Li, D. (2001). *Praktika gruppovogo treninga = The group trainers handbook: designing and delivering training for groups*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
2. Klarin, M. V. (2000). *Korporativnyj trening ot A do Ja = Corporate training from A to Ja*. Moscow: Delo Publ. (In Russ.)
3. Torn, K., Makkej, D. (2001). *Trening: nastol'naja kniga trenera = Everything you ever needed to know about training*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
4. Dhankhar, K. (2020). Training Effectiveness Evaluation Models. A Comparison // *Indian Journal of Training and Development*, 3, 66–73. Vol. 50.
5. Manna, A., Biswas, D. (2018). Theory of Training Effectiveness // *International Journal of Management, Technology And Engineering*, 8, 271–283).
6. Rumaizah, C. et al. (2021). The Impact of Employee Commitment and Satisfaction on Training Effectiveness / *C. Rumaizah, M. Norlina, I. Sueb, S. Hannah, A. Muhammad* // *International Journal of Service Management and Sustainability*, 6 (1), 147–163.
7. Attia, A. M., Honeycutt, E. D. Jr., Fakhr, R., Hodge, S. K. (2021). Evaluating Sales Training Effectiveness at the Reaction and Learning Levels // *Services Marketing Quarterly*, 1–2, 124–139. Vol. 42.
8. Ganesan, S., Dr. Badrinath, V., Dr. Panchanatham, N. (2010). Training Effectiveness – a Study on Pre-Training And Post-Training Effectiveness // *International Journal of Management*, 1, 104–110.

9. Nikandrov, V. V. (2003). Antitrening, ili Kontury нравstvennyh i teoreticheskikh osnov psihotreninga = Anti-training, or Outlines of the moral and theoretical foundations of psycho-training. St. Petersburg: Rech' Publ. (In Russ.)

***Информация об авторе***

**Ахмадиева Л. Р.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

***Information about the author***

**Akhmadieva L. R.** – PhD (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanitarian and Applied Sciences, Moscow State Linguistic Universit

Статья поступила в редакцию 15.09.21;  
одобрена после рецензирования 25.09.21; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 15.09.21;  
approved after reviewing 25.09.21; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_55

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КУРСОВ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ «СОЦИОЛОГИЯ»  
И «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»**

**Т. А. Валиулина<sup>1</sup>, А. О. Тропкина<sup>2</sup>**

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,

<sup>1</sup>tatiana.valiulina@gmail.com,

<sup>2</sup>awestenfluss@gmail.com

**Аннотация.** В статье представлены результаты опроса, целью которого было определение степени эффективности дополнительных профессионально ориентированных курсов английского языка. Исследование проводилось с марта по май 2020 года среди студентов II–IV курсов бакалавриата и I–II курсов магистратуры Московского государственного лингвистического университета, обучающихся по направлениям подготовки «Социология» и «Реклама и связи с общественностью». Респонденты на основе своего опыта работы и прохождения производственной практики оценили, насколько знания, умения и навыки, полученные при прохождении дополнительной платной образовательной программы по иностранному языку, были полезны на рабочем месте, что позволило сделать вывод о релевантности отдельных дидактических единиц и достаточности курса в целом.

**Ключевые слова:** английский для специальных целей, профессионально ориентированный курс иностранного языка, цели и задачи высшего образования, эффективность обучения

**Для цитирования:** Валиулина Т. А., Тропкина А. О. Эффективность профессионально ориентированных курсов обучения иностранному языку студентов направлений подготовки «социология» и «реклама и связи с общественностью» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 55–67.

DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_55.

Original article

EFFICIENCY OF PROFESSION-ORIENTED LANGUAGE COURSES  
TAUGHT TO PR AND SOCIOLOGY STUDENTS

T. A. Valiulina<sup>1</sup>, A. O. Tropkina<sup>2</sup>

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

<sup>1</sup>tatiana.valiulina@gmail.com

<sup>2</sup>awestenfluss@gmail.com

**Abstract.** The paper discusses the findings of a survey aimed at evaluating the efficiency of profession-oriented language courses. The research was conducted in the spring of 2020 among the students of MSLU of the Sociology and PR Departments, both bachelors and masters. With reference to their work experience and internship, the respondents assessed the contribution of different items of the syllabus to shaping their expertise, which enabled the authors to draw conclusions about the relevance of certain topics and the sufficiency of the course in general.

**Key words:** English for specific purposes, profession-oriented language courses, aims and objectives of higher education, efficiency of instruction

**For citation:** Valiulina, T. A., Tropkina, A. O. (2021). Efficiency of proffession-oriented language courses taught to PR and sociology students. Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching, 4 (841), 55–67.

DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_55.

Введение

Актуальность работы обусловлена тем, что перед профессорско-преподавательским составом учреждений высшего образования регулярно встает задача актуализации и оптимизации учебных программ в соответствии с состоянием науки, рынка труда и потребностями общества. Поскольку задачей высшего образования является не только подготовка эрудированных выпускников с широким кругозором, но и востребованных на рынке труда специалистов, обладающих компетенциями, позволяющими успешно решать профессиональные задачи, весной 2020 года мы провели опрос с целью изучения эффективности предлагаемых Институтом международных отношений и социально-политических наук факультативных дисциплин «Практикум по профессиональной коммуникации» (ППК) и «Практикум по культуре речевой коммуникации» (ПКРК) первого и второго иностранного языка, которые являются частью платной дополнительной программы профессиональной переподготовки и изучаются



студентами-бакалаврами с I по IV курс обучения с последующей сдачей итоговых квалификационных экзаменов.

В рамках национального проекта «Образование», реализуемого 01.01.2019 – 31.12.2024, «будет внедрена система мониторинга трудоустройства выпускников вузов, учитывающая удовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников в разрезе указанных организаций и реализуемых ими образовательных программ, а также соответствие направлений подготовки региональным рынкам труда и отраслевой структуре экономики, с учетом сектора самозанятости»<sup>1</sup>. Это обстоятельство обусловило необходимость получить обратную связь от студентов, имеющих опыт работы или производственной практики.

Целью опроса было определить, насколько, по мнению студентов, полезен дополнительный профессионально ориентированный курс английского для подготовки специалиста, способного эффективно выполнять профессиональные функции. Цель достигалась путем решения таких задач, как выяснение мотивации учащихся посещать дополнительный профессионально ориентированный курс, изучение опыта студентов в профессиональной и научной сферах, уточнение областей применения иностранного языка, изучение оценки студентами важности конкретных тем программы для решения учебных и профессиональных задач, определение оценки студентами пользы разных видов учебных заданий для совершенствования профессиональных и коммуникативных компетенций.

Тема эффективности обучения достаточно широко изучена, тем не менее считаем актуальными внесение уточнений, дополнений в ряд положений и совершенствование существующих методов, проведение их апробации в разных ситуациях.

Проанализированную нами литературу об эффективности обучения можно условно разделить на работы, посвященные эффективности среднего и высшего образования [Харченко, 2011; Демидова, 2009; Кузьмина, 2013] и эффективности тренингов, курсов повышения квалификации, корпоративного обучения [Сорока, 2009; Кочергина, 2004; Долженко, 2018]. Несмотря на разные сферы образовательного процесса, а следовательно, отличия в методах, их объединяет, помимо анализа объективных показателей, учет мнения обучающихся

---

<sup>1</sup> Официальный сайт Министерства просвещения РФ. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/>

о содержании курса. Одной из самых цитируемых является разработанная в 1950-х годах. модель профессора Д. Киркпатрика [Kirkpatrick, 2006], описывающая разные уровни измерения эффективности обучения. В рамках данной модели мы изучаем первый из предложенных Д. Киркпатриком индикатор (реакцию студентов на содержание и методы обучения) и опосредованно третий индикатор, т. е. применение полученных знаний, умений и навыков на рабочем месте.

### **Объект и методы исследования**

В качестве инструмента, позволяющего оценить, насколько существующие программы английского языка для специальных целей помогают подготовить студентов к научно-исследовательской, проектной, коммуникативной и производственно-прикладной деятельности, мы выбрали онлайн-опрос на интернет-платформе «1КА». В анкетировании участвовали студенты МГЛУ, обучающиеся по направлениям подготовки «Социология» и «Реклама и связи с общественностью» (РиСО) в бакалавриате и магистратуре. Размер выборки составил 104 человека, исследование проводилось весной 2020 года. Респондентам была предложена анкета в виде матрицы с тематическими блоками из программ дисциплин ППК или ПКРК первого и второго иностранного языка (английского), на большинство вопросов которой в качестве ответа нужно было выбрать один из вариантов по оценочной шкале – от «очень полезно» до «совершенно бесполезно».

Важно отметить, что, несмотря на распространенность понятий «эффективность обучения» и «эффективность образования», в изученных нами работах не дается определения термина «эффективность». Так, Л. С. Генель и В. Л. Руденко не поясняют, что имеется в виду под «эффективностью», но из содержания работы, рассматривающей влияние физиологического, эмоционального и интеллектуального уровней совместимости учителя с классом, можно заключить, что под эффективностью подразумевается *полнота и успешность освоения материала* [Генель, Руденко, 2017]. Н. А. Кузьмина поясняет понятие эффективности через внешние и внутренние критерии успешности обучения: «в качестве внутренних критериев используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также *качество знаний и степень наработанности умений* и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости» [Кузьмина, 2013].

Н. И. Демидова трактует эффективность как результат образования, оценить который можно посредством таких показателей, как *«соответствие структуры и числа подготовленных специалистов потребностям рынка труда, степень удовлетворения потребности экономики в специалистах»* [Демидова, 2009, с. 118]. В работе Е. И. Кочергиной также отсутствует дефиниция эффективности как таковая, однако, перечисляются индикаторы эффективности, на основе которых мы можем сделать вывод, что эффективность в контексте данной работы – это соответствие социальной роли после прохождения учебного курса и способность ставить дальнейшие цели в сфере профессионального совершенствования [Кочергина, 2004]. Не находим мы определения эффективности и в работе Л. Н. Харченко, тем не менее из данных, приведенных в статье, мы заключаем, что автор трактует эффективные формы обучения как виды учебной деятельности, позволяющие достичь наибольших / оптимальных результатов [Харченко, 2011].

Обратимся также к словарям, чтобы уточнить понятие «эффективный». Согласно Малому академическому словарю, эффективный – «приводящий к нужным результатам; действенный; дающий наибольший эффект» [Малый академический словарь, 1984].

Исходя из вышесказанного, в рамках данного исследования определим эффективность обучения как влияние учебного курса на формирование универсальных и профессиональных компетенций.

Эффективность обучения выражается в том, насколько курс иностранного языка для специальных целей помогает решать профессиональные задачи во время прохождения практики, на рабочем месте, при проведении научно-исследовательской работы. Эффективность учебного курса, т. е. его вклад в подготовку специалиста, которую потенциально можно оценить по шкале от низкой до высокой, мы оцениваем через полезность разделов программы дисциплины и запланированных форм работы. Соответственно, чем больше пользы для формирования знаний, умений и навыков будущего специалиста приносят отдельные дидактические единицы, тем выше общая эффективность курса.

Стоит упомянуть, что мы не измеряли степень сформированности универсальных компетенций (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК) по результатам освоения программы. Опрос направлен на выявление субъективной оценки обучающимися эффективностью курса в целом и его составных частей в частности. Обладая данной

информацией, можно скорректировать содержание курса при очередном обновлении учебных программ относительно дидактических единиц или форм работы и видов заданий с тем, чтобы содержание курса максимально соответствовало запросам рынка. Кроме того, корректировка наполнения курса поможет поддерживать интерес и мотивацию студентов, а также уменьшить количество студентов, не завершивших курс.

### Результаты опроса

Английским языком на производственной практике пользовались 80 % респондентов, примерно 60 % из которых отметили, что имгодились знания, полученные на ППК (29 % затруднились ответить, и только 12 % респондентов отметили, что полученные знания им негодились). Более 70 % респондентов имеют опыт работы по специальности или в смежных областях. И только 9 % опрошенных сказали, что не используют английский язык на работе. Интересно отметить, что 58 % оценивают свой уровень владения английским для профессиональных целей как средний, а 31 % – как высокий, причем с каждым курсом субъективная оценка обучающихся того, насколько хорошо они владеют языком, повышается.

Поясняя, что конкретно пригodiилось больше всего, студенты чаще всего отмечают тему «Маркетинг» или в целом богатый словарный запас и знание профессиональной терминологии.

Чтобы выяснить мотивацию и ожидания студентов, мы включили в анкету вопрос, какова *основная* причина того, почему обучающиеся решили пройти этот дополнительный платный курс. Как выяснилось, большинство респондентов руководствовались формальными причинами, такими как получение дополнительного диплома и нежелание отставать от одногруппников (43 % и 4 % соответственно), а также рекомендациями университета (ряд студентов сами вписали такой вариант в строке «свой вариант ответа»). Однако некоторые студенты при этом отметили, что изначально записывались на дисциплины ППК / ПКРК по формальным причинам, но по мере обучения изменили свое мнение: приоритетом стали дополнительные часы английского языка, поскольку часов, заложенных в учебном плане, по их мнению, недостаточно. В ходе опроса был выявлен достаточно высокий процент студентов, изначально замотивированных на освоение терминологии специальности (19 %), а также тех, кто выбрал ППК / ПКРК, чтобы иметь больше часов практики на ИЯ (25 %).

Федеральные государственные образовательные стандарты по выше обозначенным направлениям подготовки предписывают формирование ряда универсальных и общепрофессиональных компетенций (например, работа с информацией – УК-1, разработка и реализация проектов – УК-2, анализ социальных процессов и явлений – ОПК-2, организация и проведение социальных исследований – ОПК-3, выявление и решение социально значимых проблем – ОПК-4), чему может способствовать изучением дисциплин ППК и ПКРК, поскольку студенты могут работать с профессиональной и научной литературой на иностранном языке при подготовке учебных проектов, курсовых и дипломных работ. Мы спросили у студентов, насколько эти дисциплины готовят к такому виду работы (навыки которого, без сомнения, важны в профессиональной деятельности), и выяснили, что мнение большинства студентов на этот счет положительное: 70 % респондентов считают, что дисциплины ППК / ПКРК в целом полезны для развития умения работать с *научной* литературой на иностранном языке, и 79 % отметили пользу этих дисциплин с точки зрения работы с *иноязычной профессиональной* литературой (такой как книги, статьи и учебные материалы по специальности). Практическую полезность дисциплин для написания курсовых и выпускных квалификационных работ признали 59 % опрошенных обучающихся. Однако при этом необходимо отметить, что в каждом случае более 20 % студентов заявили, что данные дисциплины не формируют умение работать с литературой, что выявляет аспекты, требующие доработки и совершенствования.

Важным нам также показался тот факт, что подавляющее большинство респондентов считают дисциплины ППК / ПКРК полезными как для поступления в магистратуру (ни один из опрошенных не указал на бесполезность этих дисциплин в данном вопросе), так и для обучения в магистратуре (только 8 % заявили о бесполезности).

Мы попытались выяснить, какие темы кажутся студентами бесполезными на основе их опыта работы и прохождения практики, и попросили оценить темы программы по шкале от «очень полезна» до «совершенно бесполезна». Большинство тем студенты признают нужными, однако, среди тем есть как популярные и признанные студентами действительно полезными для профессиональной деятельности, так и те темы, которые обучающиеся не считают востребованными на рабочем месте. Как уже было сказано выше, у студентов-социологов одной из самых полезных по их мнению тем оказалась тема «Маркетинг» (56 %

респондентов указали, что она «очень полезна», и 29 % – «скорее полезна, чем нет»), а также такие темы, как «Типы графиков, структура и основные правила описания графиков» (65 % и 21 % соответственно), «Основные понятия социологии как науки» (51 % и 40 % соответственно) и «Методы социологического исследования» (51 % и 29 % соответственно). В число самых непопулярных и наименее применимых в профессиональной деятельности тем с точки зрения студентов-социологов попали «Политика как социальный институт», «Религия с точки зрения социологии» и «Культура с точки зрения социологии». Что касается направления подготовки «Реклама и связи с общественностью», картина достаточно неоднозначная. С одной стороны, есть явные темы-фавориты: «Пиар и реклама» (48 % респондентов ответили, что тема «очень полезна», и 30 % – «скорее полезна, чем нет»), «Взаимоотношения со СМИ» (45 % и 36 % соответственно), «Основные понятия и профессии в пиар» (42 % и 39 % соответственно), «Пиар и маркетинг» (42 % и 30 % соответственно). С другой стороны, такие темы, как «Внутренний и внешний пиар», «Основные теории рекламы и связи с общественностью», «Корпоративная социальная ответственность», «Политический пиар» набрали достаточно как положительных, так и отрицательных оценок, что может свидетельствовать как о различиях в опыте применения данных тем студентами на практике, так и об их релевантности в рамках программы дисциплин. Рабочие программы составляются с учетом содержания основного курса обучения для того, чтобы студенты смогли изучить основные социальные институты и методологические вопросы на английском языке. Однако данная информация дает пищу для размышления: вероятно, стоит как минимум перераспределить количество часов, отводимых на каждую тему.

Студентам также были предложены два открытых вопроса, посвященные тому, какие новые темы они бы хотели добавить в программы дисциплин или расширить уже имеющиеся темы с учетом своего опыта работы и прохождения практики, а какие темы, по их мнению, следовало бы исключить из программ. Респонденты, обучающиеся по направлению подготовки «Социология», предложили ввести отдельную тему, посвященную анализу данных и статистике, а также более подробно изучить тему медиакommunikации с точки зрения социологии, в то время как будущие специалисты в сфере рекламы и связей с общественностью отметили необходимость углубления практики написания пиар-документов и изучения тем, связанных со сферами информационных

технологий и Big Data. Студенты обоих направлений подготовки указали на то, что следовало бы расширить тему «Маркетинг», выделив на нее больше часов для возможности более подробного рассмотрения таких актуальных тем, как интернет-маркетинг и SMM, а также обратили внимание на то, что в курс изучения профессионально ориентированных дисциплин надо включить модули, посвященные деловому общению, бизнес-переписке, созданию отчетов и бизнес-презентаций, то есть отметили те аспекты, которые являются неотъемлемыми с точки зрения практической профессиональной деятельности. Среди тем, которые бы респонденты убрали из существующих программ, студенты обоих направлений подготовки отмечали темы, связанные с политикой («Политическая социология» и «Связи с общественностью в политике»). Помимо этого, будущие социологи чаще всего просили исключить такие темы, как «Социология религии» и «Социология семьи», а студенты направления «Реклама и связи с общественностью» писали о том, что необходимо уменьшить количество часов, отведенных на тему «Теория рекламы и связей с общественностью».

Также мы попробовали выяснить, какие виды работы кажутся студентам наиболее эффективными в зависимости от формы обучения (очная или дистанционная). В лидерах – доклады и творческие задания, наименее популярными оказались деловые игры (см. табл. 1). В качестве своих вариантов ответа студенты предлагали такие виды заданий, как работа с текстами, обсуждение, изучение лексики в том числе с помощью диктантов и онлайн-ресурса для быстрого создания тестов «Quizlet».

*Таблица*

**Эффективность различных видов заданий  
для очной дистанционной формы обучения**

| <i>Какие задания в процессе изучения дисциплин ППК / ПКРК больше всего повлияли на приобретение вами знаний, умений и навыков использования английского языка для работы?</i> |                                    |                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------|
|                                                                                                                                                                               | Дистанционная форма обучения (в %) | Очная форма обучения |
| творческие задания                                                                                                                                                            | 48                                 | 53                   |
| проекты и презентации                                                                                                                                                         | 44                                 | 36                   |
| устный перевод                                                                                                                                                                | 40                                 | 43                   |



|                                                                                              |    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| письменный перевод                                                                           | 40 | 33 |
| доклады и сообщения на профессиональные темы                                                 | 37 | 40 |
| устное и письменное реферирование профессионально ориентированных текстов                    | 31 | 34 |
| описание графиков                                                                            | 27 | 42 |
| деловые игры                                                                                 | 22 | 25 |
| свой вариант (работа с текстами, обсуждения, изучение лексики с помощью диктантов / Quizlet) | 8  | 7  |

### Заключение

Данная работа не только решает практические задачи по определению способов улучшения конкретных учебных программ, являющихся предметом ее исследования, но и подчеркивает важность применения социологических инструментов для совершенствования содержания образования в целом, а также выявляет приоритетные темы для занятий по иностранному языку для специальных целей со студентами, обучающимися по направлениям подготовки «Социология» и «Реклама и связи с общественностью».

Проведенный нами опрос показал, что существующее тематическое наполнение дисциплин ППК и ПКРК первого и второго иностранного языков не во всем устраивают осваивающих их студентов. Поскольку данные дисциплины являются платными и должны отражать профессионально ориентированный аспект изучения иностранного языка, пожелания студентов нельзя игнорировать при разработке рабочих программ этих дисциплин, поэтому преподавателям необходимо приложить все усилия, чтобы найти баланс между указанными в образовательных стандартах требованиями и компетенциями, с одной стороны, и желаниями студентов, проходящих производственную практику и владеющих информацией о реальных запросах рынка труда, – с другой. Для достижения этой цели мы считаем целесообразным проведение регулярных диагностических опросов среди студентов, осваивающих дисциплины ППК / ПКРК, после прохождения ими учебной или производственной практики. Помимо такого «асинхронного» взаимодействия со студентами, необходимо поддерживать



режим обратной связи, направленной на получение информации об эффективности и удовлетворенности обучающихся занятиями по профессиональной коммуникации (например, после прохождения отдельной темы или блока тем). Подобные глобальные (анкетирование) и более локальные (обратная связь) опросы студентов на тему того, насколько и какие темы релевантны и эффективны с точки зрения профессиональной деятельности будущих специалистов, помогут оперативно вносить изменения в существующие рабочие программы дисциплин.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Харченко Л. Н. Эффективность инновационных и традиционных форм обучения глазами студентов // Записки Горного института. 2011. Т. 193. С. 159–193.
2. Демидова Н. И. Платное образование: аспект эффективности // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 116–119.
3. Кузьмина Н. А. Эффективность процесса обучения и учения // Теория и практика общественного развития. 2013. № 12. С. 1–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-protsesssa-obucheniya-i-ucheniya>.
4. Сорока В. А. Критерии оценки эффективности внутрифирменного обучения // ИТС. 2009. № 2. С. 6–9.
5. Кочергина Е. И. К вопросу о повышении эффективности обучения // Известия ЮФУ. Технические науки. 2004. № 3. С. 295–297.
6. Долженко Р. А. Опыт оценки эффективности обучения в корпоративном университете Сбербанка // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2018. № 42. С. 161–179.
7. Kirkpatrick D. Evaluating Training Programs: The Four Levels. Oakland: Berrett-Koehler Publishers, 2006.
8. Генель Л. С., Руденко В. Л. Повышение эффективности обучения // Проблемы педагогики. 2017. № 2 (25). С. 14–24.
9. Словарь русского языка: в 4 т. Эффективный / АН СССР, Ин-т русс. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М. : Русский язык, 1981–1984.

### REFERENCES

1. Kharchenko, L. N. (2011). Efficiency of innovative and traditional forms of teaching through the eyes of students. Journal of Mining Institute (pp. 159–193). Vol. 193. (In Russ.)

2. Demidova, N. I. (2009). Platnoe obrazovanie: aspekt ehffektivnosti = Fee-paying education: The aspect of effectiveness. Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia, 4, 116–119. (In Russ.)
3. Kuz'mina, N. A. (2013). Efficiency of teaching and learning. Theory and practice of social development. 12. <https://cyberleninka.ru/article/n/ehffektivnost-protssessa-obucheniya-i-ucheniya> (In Russ.)
4. Soroka, V. A. (2009). Kriterii otsenki ehffektivnosti vnutfirmennogo obucheniya = Criteria for evaluating the effectiveness of corporate training. Integration of Education, 2, 6–9. (In Russ.)
5. Kochergina, E. I. (2004). K voprosu o povyshenii ehffektivnosti obucheniya = Effectivization of learning revisited. Izvestiya SFedU. Engineering sciences, 3 (38), 295–297. (In Russ.)
6. Dolzhenko, R. A. (2018). Experience of learning effectiveness evaluation in a corporate university of Sberbank. Tomsk State University Journal of Economics, 42, 161–179. (In Russ.)
7. Kirkpatrick, D. (2006) Evaluating Training Programs: The Four Levels. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
8. Genel', L. S., Rudenko, V. L. (2017). Povyshenie ehffektivnosti obucheniya = Effectivization of learning. Problemy pedagogiki, 2 (25), 14–24. (In Russ.)
9. Evgen'eva, A. P. (1981–1984). Ehffektivnyi (Efficient). In A.P. Evgen'eva (ed.), Slovar' russkogo yazyka: V 4-kh t. AN SSSR, In-t russ. yaz., 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: Russkii yazyk, (In Russ.)

### ***Информация об авторах***

**Валиулина Т.А.** – старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета

**Тропкина А.О.** – старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета

### ***Information about the authors***

**Valiulina T. A.** – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Professional Communication in Media Technologies, Institute of International Relations and Social and Political Sciences, Moscow State Linguistic University

**Tropkina A. O.** – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Professional Communication in Media Technologies, Institute of International Relations and Social and Political Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 28.05.21;  
одобрена после рецензирования 05.09.21; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 28.05.21;  
approved after reviewing 05.09.21; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 81; 372.881.1; 378.02

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_68

**УСВОЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ  
КАК ПРОБЛЕМА ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

**Л. В. Великолуг**

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

**Аннотация.** Формирование лингвокультурологической компетенции обучаемых в рамках лингвокультурологического подхода к преподаванию иностранных языков предполагает изучение языка как явления культуры, т. е. усвоение норм и традиций иной лингвокультурной общности, получивших отражение в языке. Лингвокультурологические знания являются важным элементом когнитивного пространства лингвокультурного сообщества, имеют определяющее значение для развития у студентов черт вторичной языковой личности, так как изучение лингвокультурологических единиц способствует овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации в диалоге культур – основе межкультурного взаимодействия.

**Ключевые слова:** лингвострановедение, лингвокультурология, лингвокультурологические единицы, лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурологическая интерференция, содержание обучения, отбор материала, технология обучения

**Для цитирования:** Великолу Л. В. Усвоение лингвокультурологических знаний как проблема лингводидактики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 68–77. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_68

Original article

**LINGUOCULTURAL KNOWLEDGE AS AN OBJECT  
OF RESEARCH IN LINGUODIDACTICS**

**L. V. Velikolug**

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

**Abstract.** The development of linguocutlural competence of students within linguocutlural approach to teaching foreign languages involves the study of languages as a cultural phenomenon, assimilation of norms and traditions of a different linguocutlural community reflected in the language. Linguocutlural knowledge is

an important element of cognitive development and is of crucial importance for the development of the secondary linguistic personality traits in students, since the study of linguocultural units contributes to the mastery of foreign language as a means of cross-cultural communication in the dialogue of cultures based on cross-cultural interaction

**Key words:** linguistic and area studies, cultural linguistics, linguocultural units, linguocultural competence, linguocultural interference, learning content, selection of material, teaching technology

**For citation:** Velikolug, L. V. (2021). Linguocultural knowledge as an object of research in linguodidactics. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 68–77. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_68

### **Лингвокультурологические знания как неотъемлемая часть межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся иностранным языкам**

В последние десятилетия в лингводидактике подчеркивается значимость лингвокультурологических исследований и необходимость их применения в практике преподавания иностранных языков. Язык неотделим от культуры его носителей, а следовательно, и изучать его нужно в единстве с культурой. Кроме того, язык относится к несовпадающим элементам культур. Обозначения концептов и коннотации, присущие словам в одном языке, могут отсутствовать или отличаться в лексике другого языка [Воробьев, 1997]. Поэтому на каждом занятии иностранным языком неизбежно происходит диалог культур, практика межкультурной коммуникации [Тер-Минасова, 2000], а значит, преподавание языков должно быть лингвострановедческим и лингвокультурологическим, что предполагает обучение языку параллельно с усвоением реалий, социокультурного фона, обширных фоновых знаний, различных коннотаций языка и речи, особенностей речепотребления [Верецагин, Костомаров, 1990; Тер-Минасова, 2000]. Лингвокультурологическая компетенция является одной из важнейших составляющих межкультурной коммуникативной компетенции и предполагает владение коммуникантом всей системой культурных ценностей, выраженных в языке и обеспечивающих владение обоюдным лингвокультурным кодом [Воробьев, 1997; Тер-Минасова, 2000]. Особенно это актуально для языков межкультурного общения, таких, как, например, английский и русский. Несомненно, этот статус требует соответствующих изменений в подходах к преподаванию этих языков, так как языки

межкультурного общения используются не только для бикультурного, но и для поликультурного взаимодействия. В практике межкультурного общения нередки ситуации, когда оба или несколько участников коммуникации говорят на неродном языке, привнося в него лингвокультурную специфику разных национальных языковых картин мира и часто тем самым создавая этнокультурные барьеры.

Незнание национально-культурной специфики речевого общения является причиной лингвострановедческой и лингвокультурной интерференции, т. е. наложения различных лингвокультурных картин мира, лингвокультурных кодов, смешения лингвокультурологических единиц. Культурологически маркированные единицы выделяются на всех трех уровнях в структуре языковой личности – вербально-семантическом, тезаурусном (лингвокогнитивном) и прагматическом [Караулов, 1987]. Активно развивающиеся направления лингвистики и лингводидактики – лингвострановедение, лингвокультурология, теория межкультурного общения – сформировали понятийный и терминологический научный аппарат для обозначения несовпадений в языках и культурах. В лингвокультурологии культурно-маркированную лексику называют культурно-коннотированной, а слова, словосочетания, тексты – лингвокультуремами [Воробьев, 1997]; в лингвострановедении – безэквивалентной, лакунарной, фоновой лексикой; в теории межкультурного общения используется термин «культуронимы». Культуронимы, в свою очередь, делятся на полионимы – универсальные культуронимы, существующие во многих культурах (например, *учитель*, *университет* в русском языке; *teacher*, *university* – в английском); идионимы – культуронимы «своей» культуры (например, *Москва*, *Дума*, *царь*, *казак*, *балалайка* – в русском языке; *New York*, *House of Commons*, *cowboy*, *ranch* – в английском) и ксенонимы – наименования элементов иноязычных культур (например, *Уэмбли*, *Санта Клаус*, *паб* – в русском языке; *steppe*, *cossack*, *Volga* – в английском) [Кабакчи, 2007]. Лингвокультурная лексико-семантическая интерференция проявляется в полисемии, омонимии, синонимии, паронимии, в сочетаемости слов, при передаче коннотаций, при несовпадении объема значений и т. д. Так, например, часто возникают ошибки при несовпадении картин мира и осмыслении фоновой лексики: ошибки в употреблении ложных когнатов (например, *актуальный* и *actual*; *декада* и *decade*); ошибки, связанные с лексическими расхождениями в семемах (например, глаголу *идет* в сочетаниях

*идет дождь, идет спектакль, идет костюм, идет поезд* соответствуют разные английские лексемы; *трем часам ночи* в русскоязычной картине мира соответствует *3 o'clock in the morning* в англоязычной картине мира, *первому этажу* – *ground floor*, а *второму* – *first floor*); ошибки из-за нечеткой дифференциации значений слов (например, *house, home* или *journal, magazine*).

Основное внимание в процессе обучения уделяется грамматической и фонетической видам интерференции, которые также являются линвокультурологическими по своей сути. Например, трудности у русскоязычных обучаемых вызывают система времен, порядок слов в предложении, употребление артиклей, модальных глаголов, неличных форм глагола, предлогов, различия в артикуляции фонем, постановке ударения, использовании интонационных моделей и т. д. Однако интерференция, возникающая на линвопрагматическом уровне, может привести к гораздо более серьезным последствиям, создавая не только логические и семантические, но и психологические коммуникативные барьеры. Можно привести классические примеры вопросов, как правило, вызывающих недоумение у американца: «За кого Вы голосовали?», «На что Вы тратите свою стипендию?», «Вы замужем?», «Кто Вы по национальности?» Неуместно, например, для британца здороваться с незнакомцами в лифте, употреблять «Congratulations!» («Мои поздравления!»), поздравляя человека с Рождеством, или отвечать слишком категоричным «Of course!» («Конечно!», часто подразумевающее «А разве Вы не знали?») в ситуациях, где это может прозвучать не вполне дружелюбно. Примером линвокультурной интерференции на коммуникативном уровне также может служить проявлением категории вежливости. Носители английского языка, выражая свое отношение к происходящему, акцентируя интерес к собеседнику, гораздо чаще используют оценочные реплики, которые в определенных ситуациях могут показаться излишне комплиментарными (Fantastic! Great! Excellent! Super!). Позитивные оценочные высказывания русскоязычных коммуникантов являются менее экспрессивными.

В случае неверного выбора слова в конкретной речевой ситуации наблюдается стилистическая интерференция, которая может проявляться и при продуцировании, и при восприятии речи на неродном языке и возникает в результате игнорирования особенностей употребления и сочетаемости слов. Например, русскому слову *выбирать* соответствуют английские *choose, select*, но в академическом английском

предпочтение отдается английскому *select*, слову *понимать* – английское *comprehend*, а не *understand*, слову *ошибка* – *error*, а не *mistake*, слову *помощь* – *aid*, а не *help*. Часто в английский язык переносятся нехарактерные для последнего конструкции, например, нагромождение абстрактных существительных в родительном падеже (например, перевод фразы *увеличение скорости размножения клеток организма* потребует использования предлогов, и, возможно, неличных форм глагола, атрибутивных конструкций).

С прагматическими и социокультурными факторами речи, знанием национально-культурной специфики правил письменного речевого взаимодействия связано и понятие общедоступного кода для автора и реципиента письменного сообщения. Социокультурная компетенция пишущего включает умения продуцирования письменного дискурса в соответствии с принятой в данной национальной культуре композиционной схемой. Например, одним из главных различий в построении англоязычного и русскоязычного дискурсов является сосредоточенность на *содержании* в русскоязычном дискурсе и на *форме* в англоязычном. Ориентация на форму выражается в линейной организации и четком структурировании дискурса, строгой последовательности всех входящих в него частей [Великолуг, 2018]. Есть важные различия и в культуре пунктуационного оформления текста. Английское правило: «*When in doubt, leave the comma out*» («Если сомневаешься, не ставь запятую») вызывает недоверие у русскоязычных коммуникантов, которые, в случае сомнений, как раз склонны запятую поставить. А привычное для русскоязычных использование бессоюзной связи с запятыми между предикативными частями в английской практической стилистике считается ошибочным (*run-on sentences*).

### **Лингводидактические аспекты формирования лингвокультурологической компетенции**

Проблемы культурного барьера и интерференции эффективно решаются при сопоставлении, или сравнительном изучении, языков и культур. В отечественной лингводидактике накоплен богатый опыт сравнительно-сопоставительного преподавания языков в рамках сознательно-сопоставительного подхода, достижения которого успешно используются в современной отечественной коммуникативной методике. Тем не менее иногда на вузовских факультетах иностранных



языков практика речи преподается исключительно с использованием иностранных учебно-методических комплексов, не учитывающих лингвокультурные особенности родного языка обучаемых. Такой курс, как правило, включает лингвострановедческую информацию, но проблеме лингвокультурной интерференции не решает.

К сожалению, формирование лингвокультурологической компетенции все еще носит рекомендательный характер. Наблюдения показывают, что уровень владения студентами лингвокультурологическим материалом далеко не высокий, межкультурный аспект иноязычной коммуникативной компетенции изучается не систематически, часто в виде хаотичного знакомства с отдельными особенностями лингвокультур стран изучаемых языков. Тема поднимается и тщательно исследована в ее лингвистическом аспекте, в то время как лингводидактическая реализация оставляет желать лучшего. Причиной тому, в частности, являются и объективные трудности современного образовательного процесса.

Очевидно, что профилированные программы разных специальностей лингвистического направления – филологов, переводчиков, преподавателей – отличаются требованиями к содержанию обучения и отбору лингвокультурологического материала. Для более узких специальностей отбор содержания обучения, и в частности, отбор языковых единиц не представляет особой сложности. Например, для студентов-теологов библеизмы как лингвокультурологические единицы являются основой лексического минимума. Существуют соответствующие словари, которыми можно пользоваться при переводе и составлении методических пособий. Лингвокультурологическая компетенция студентов со специальностями «преподаватель иностранного языка» и «переводчик» не исчерпывается текстами и единицами какой-то одной, например, культурно-религиозной тематики. Очевидно, здесь нужно руководствоваться известными принципами отбора – целесообразности и ценности для определенной категории обучаемых, функциональности, наличия оппозиций в контактируемых лингвокультурах – и отбирать лингвокультурологический материал, необходимый с точки зрения преодоления лингвокультурной интерференции.

Не вызывает сомнения необходимость интегративного обучения межкультурному аспекту, что предполагает комплексное усвоение лингвокультурологических знаний (как теоретических знаний

лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации, теории межкультурного обучения, так и знаний как обобщенного опыта, отраженного в текстах, словах, идиомах) и дискурсивных умений и навыков, формируемых на семинарских и практических занятиях иностранным языком. К таким культурно-специфическим умениям можно отнести, прежде всего, умение ориентироваться в иной лингвокультурной среде, умение осуществлять межкультурное взаимодействие в соответствии с нормами поведения и общения носителей языка, владение стратегиями установления контакта, умение компенсировать пробелы в знании лингвокультурного кода. Немалое значение для овладения лингвокультурологическими знаниями и умениями имеет автономизация обучения, или умение учиться, например, умение извлекать и анализировать необходимую лингвокультурологическую информацию.

В качестве единиц отбора, очевидно, выступают лингвокультурологические единицы и тексты, содержащие аутентичный лингвострановедческий и лингвопрагматический материал. Лингвокультурологические лексические единицы – это, прежде всего, лингвокультураны, включая идиомы, ксенонымы, мифологизмы, библеизмы, фразеологизмы, паремииологический фонд, метафоры. К лингвокультурной категории можно, без сомнения, отнести и рекуррентность – повторяемость языковых единиц в риторических целях, которая обуславливает воспроизводство ценностных элементов культуры [Титкова, 2014]. Рекуррентные единицы соотносятся с прецедентными феноменами и отражают социально-значимые понятия в современной коммуникации в рамках данной социальной группы (например, *устойчивое развитие, допинг скандал, пандемия, локдаун*). Рекуррентным характером обладают и пословицы, так как в них выражены представления носителей языка о непреходящих ценностях.

Выбор технологии, конкретных способов и приемов обучения зависит от целевой аудитории и модели обучения. Именно компетентностная, или знаниево-деятельностная, модель обучения межкультурной коммуникации позволяет наиболее эффективно использовать лингвокультурологические методы преподавания языка и формировать лингвокультурологическую компетенцию, так как в основе обучения лежит приобщение к культуре, изучение которой не является второстепенным факультативным аспектом, и результатом обучения

становится не определенный объем усвоенной информации, а способность действовать в различных коммуникативных ситуациях. Технология формирования лингвокультурного аспекта межкультурной компетенции является личностно ориентированной и разрабатывается на основе общедидактических принципов научности, активности, сознательности, систематичности и последовательности. Кроме того, необходимо руководствоваться лингвокультурологическими принципами обучения иностранным языкам, такими как принцип аутентичности, функциональности, культурной вариативности, культурной рефлексии, универсальности социокультурного опыта и другими [Великолут, 2019]. Формирование лингвокультурных умений и навыков вторичной языковой, или лингвокультурной, личности целесообразно осуществлять на основе текстов разных жанров в зависимости от специализации обучаемых и системы упражнений – рецептивных, продуктивных, аналитических – для овладения как общими социально-прагматическими, так и специальными, профессиональными лингвокультурными умениями и навыками. Очевидно, что будущим переводчикам необходимо прежде всего овладеть способами перевода безэквивалентной лексики, например, реалий. Для элиминирования – заполнения и компенсации – лакун следует научиться подбирать оптимальный способ перевода: транслитерацию, описательный, трансформационный, приближенный виды перевода, калькирование и др. Будущие учителя и преподаватели должны овладеть теорией и практикой межкультурного общения, включая межкультурную научную коммуникацию, чему могут эффективно способствовать дидактические ролевые игры, дискуссии, презентации, обучение письменному академическому курсу. Учитывая нехватку аудиторных часов, необходимо обратить внимание на возможности использования инфокоммуникационных технологий, интерактивных платформ, которые позволяют студентам работать самостоятельно, по индивидуальному плану, более глубоко погружаться в культуру носителей языка, находясь в то же время в постоянном контакте с преподавателями.

### **Заключение**

Большой интерес к лингвокультурологическим аспектам изучения языка и обучения языку привел к появлению соответствующих лингводидактических исследований теоретической и практической

направленности, что позволяет совершенствовать учебный процесс и повышать качество образования. Необходима систематизация накопленного опыта для создания учебных пособий, разработки эффективной методики и внедрения инновационных образовательных технологий в практику преподавания.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы. М. : Изд-во РУДН, 1997.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. М. : Слово, 2000.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1990.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987.
5. Кабакчи В. В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. СПб. : Союз, 2007.
6. Великолуг Л. В. О роли письменного академического дискурса в формировании иноязычной академической грамотности студента вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 802. С. 26–33.
7. Титкова О. И. Обучение межкультурной иноязычной коммуникации на основе рекуррентной лексики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 14 (700). С. 185–194.
8. Великолуг Л. В. Лингвокультурологические принципы обучения иностранным языкам // Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения. Ч.1. Языки в аспекте лингвострановедения. М. : МГИМО (У), 2019. С. 180–192.

#### REFERENCES

1. Vorobyov, V. V. (1997). Linguokulturologiya. Teoriya i metody = Cultural linguistics. Theory and methods. Moscow: RUDN. (In Russ.)
2. Ter-Minasova, S. G. (2000). Jazyk i mezhkult'urnaja kommunikacija = Language and Intercultural Communication: a study guide. Moscow: Slovo. (In Russ.)
3. Vereschagin, E. M., Kostomarov, V. G. (1990). Jazyk i kultura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo = Language and culture: linguistic and area studies in teaching Russian as a foreign language. Moscow: Russkii yazyk. (In Russ.)

4. Karaulov, Y. N. (1987). Russkyi yazyk i yazykovaya lichnost = Russian language and linguistic personality. Moscow: Nauka. (In Russ.)
5. Kabakchi, V. V. (2007). Praktika angloyazychnoi mezhkulturnoi kommunikatsii = Practicing intercultural communication in English. St. Petersburg: Soyuz. (In Russ.)
6. Velikolug, L. V. (2018). The role of written academic discourse in the development of foreign language academic literacy. Vestnik Moscow State Linguistic University, 802, 26–33. Moscow: (In Russ.)
7. Titkova, O. I. (2014). Teaching and learning cross-cultural communication on the basis of recurrent lexis. Moscow: Vestnik Moscow State Linguistic University, 14 (700), 185–194. (In Russ.)
8. Velikolug, L. V. (2019). Lingvokul'turologicheskie principy obuchenija inostrannym jazykam = Linguocultural principles of foreign language teaching. Lingvostranovedenie: metody analiza, tehnologii obuchenija. Jazyki v aspekte lingvostranovedenija, 180–192. Ch.1. Moscow: MGIMO (U). (In Russ.)

***Информация об авторе***

**Великолуз Л.В.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета

***Information about the author***

**Velikolug L. V.** – PhD (Pedagogics), Associate Professor of the English language department of the Faculty of Translation and Interpreting, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 10.08.2021;  
одобрена после рецензирования 23.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 10.08.2021;  
approved after reviewing 23.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 378'81.42

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_78

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ  
У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ:  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС**

**Е. В. Думина**

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,  
dumina@list.ru

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос о специфике формирования навыков продуцирования письменных текстов в профессиональном интернет-дискурсе в обучении межкультурному деловому общению будущих юристов. Анализируются проблемы, связанные с процессом формирования навыков продуктивной письменной речи на иностранном языке на основе аутентичных материалов юридической тематики из интернет-ресурсов как одной из существенных характеристик будущего специалиста данного профиля. Автор акцентирует внимание на положительных сторонах обучения иноязычному юридическому письменному дискурсу на основе современных информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** юридический дискурс, профессиональная письменная коммуникация, ИЯ в специальных целях, аутентичные юридические тексты, интернет-технологии

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00466.

**Для цитирования:** Думина Е. В. Развитие умений иноязычной письменной речи у студентов юридических специальностей: профессиональный интернет-дискурс // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 78–89.  
DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_78

Original article

**LAW STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS DEVELOPMENT:  
PROFESSIONAL INTERNET-DISOURSE**

**E. V. Dumina**

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, dumina@list.ru

**Abstract.** The article raises the question of the specific features that characterize the process of forming in student lawyers the skills of producing written texts in professional Internet-discourse, namely intercultural business communication. The article analyzes problems associated with the process of forming the skills of productive foreign language writing on the basis of authentic legal materials from Internet resources as underlying skills that a law graduate is expected to develop. The author focuses on the positive aspects of teaching foreign-language legal written discourse on the basis of modern information and communication technologies.

**Key words:** legal discourse, professional written communication, LSP, authentic legal texts, Internet-technologies

**Acknowledgments:** The reported study was funded by RFBR, project number 20-012-00466..

**For citation:** Dumina, E. V. (2021). Law students' foreign language writing skills development: professional internet-discourse. Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching, 4 (841), 78–89. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_78

## Введение

Сегодня уже можно смело признать, что 2021 год кардинально поменял рынок труда: на фоне пандемии удлинился процесс подбора персонала, введены ограничения на наем новых сотрудников, значительно возросли требования к соискателям при найме на работу<sup>1</sup>. Так, одной из наиболее актуальных и социально значимых проблем в это непростое для российской и мировой экономики время становится нарастающий дефицит высококвалифицированных кадров, в том числе и в юриспруденции. Юристы нужны в каждой организации, однако в кризисный период стало очевидно, что многие юридические компании оказались не готовы к стремительным переменам, связанным с переходом на удаленную занятость и внедрением в нашу жизнь IT-технологий, сервисов и услуг, призванных открывать новые горизонты для продуктивного профессионального общения в дистанционном формате.

В условиях информационного общества трудно найти профессионала в юридической области, который обладает необходимым багажом предметных знаний, подходящим опытом и комплексом личных качеств, повышающих эффективность взаимодействия с другими людьми и обеспечивающих высокую производительность труда. Как известно, помимо эмоционального интеллекта и когнитивных

<sup>1</sup> URL: <https://bc.rbc.ru/event/5fdb74e29a7947a5745b4f65>

способностей, работодателями особо высоко ценятся коммуникативные навыки юристов, ведь для специалистов, работающих в профессии типа «человек-человек», важно уметь грамотно выстраивать общение с партнерами и клиентами, правильно интерпретировать получаемую от них информацию и передавать ее в различных форматах<sup>1</sup>. Сегодня в поликультурной юридической среде объединяются различные способы профессионального дистанционного общения – письменные, устные, аудиовизуальные, однако общение через письменные тексты разных жанров в последнее время имеет существенное преимущество перед устной формой.

В этой связи важно заметить, что хотя нынешние выпускники юридических вузов, которых можно смело причислить к представителям самого дигитализированного или «цифрового» поколения, выросшего в окружении современных технологий, отличаются глобальной информированностью и технической подкованностью, тем не менее в сложившихся условиях они не удовлетворяют ряду критериев отбора персонала. Принимая на работу молодого специалиста в международную юридическую компанию, работодатели сталкиваются с достаточно низким уровнем или даже полным отсутствием у соискателей коммуникативной компетентности и незнанием правил культуры профессионального иноязычного письма. Как правило, многие кандидаты-юристы испытывают трудности при построении развернутых предложений на иностранном языке, демонстрируют неготовность репродуцировать и самостоятельно создавать письменные тексты профессиональной направленности, перерабатывать юридически значимую текстовую информацию с целью создания вторичного письменного текста. Доказано, что неспособность грамотно излагать свои мысли в письменной речи является значительным препятствием для успешного осуществления юридической деятельности, снижает продуктивность выполняемой работы и ухудшает качество труда. Вместе с тем уверенное владение навыками письменной иноязычной юрискоммуникации и умение применять их в межкультурном деловом общении, наоборот, позволяют выпускникам юридических вузов решать профессиональные задачи более сложного уровня, например, толковать юридические конфликты и / или участвовать в разрешении правовых коллизий. Мы разделяем точку зрения А. И. Будановой,

---

<sup>1</sup> URL: <https://pravo.ru/story/view/139832>



что, приобщаясь к высокой культуре юридического делопроизводства в зарубежных странах, учащимся открываются новые горизонты для самосовершенствования предметных компетенций и профессионально-личностного саморазвития, что дает возможность претендовать на более высокие позиции и рассчитывать на лучшие карьерные перспективы [Буданова, 2015].

Отсюда следует вывод, что помимо навыков компьютерной грамотности, которыми в полной мере обладают нынешние юристы, приоритетным в системе высшего образования должна стать иноязычная профессиональная подготовка молодых кадров, а онлайн-обмен любыми юридически значимыми документами и ведение деловой электронной переписки инициируют повышение роли письма в обучении иностранному языку в юридической сфере.

### **Письменный юридический текст в интернет-дискурсе**

Принимая во внимание актуальные потребности специалистов юридического профиля в профессиональной деятельности – воспринимать и порождать иноязычную письменную речь, учитывая все компоненты реальной ситуации общения, самостоятельно продуцировать письменные произведения правовой тематики в зависимости от целевой установки и коммуникативных намерений, для достижения желаемого, на наш взгляд, следует весь процесс обучения языку для специальных целей максимально приблизить к той действительности, с которой сталкиваются юристы в повседневной практике. Так, в настоящее время трудно представить эффективное и успешное сотрудничество в профессиональном юридическом сообществе без применения интернет-технологий. При этом общение через Интернет приобретает качественно новый характер, поскольку он представляет собой особую, многогранную информационно-коммуникативную среду, которая создает условия для появления новых форм социального, профессионального взаимодействия и имеет дискурсивную природу, подверженную постоянным трансформациям, обусловленных меняющимся социальным, культурным, коммуникативным контекстом. Другое соображение заключается в том, что в ходе интернет-коммуникации создается целостное представление о мире во всех ракурсах, развиваются ценностные установки, закладываются нормы общественных, деловых и межличностных взаимоотношений, формируется

социально-личностная и профессиональная идентичность. Различные виды информации, представленные в интернет-пространстве (текстовая, аудиовизуальная, числовая, графическая) формируют дискурсивную реальность [Гребенщикова, Кубрак, Павлова, 2020].

Если говорить об отличительных особенностях общения в Интернете в современных условиях, то можно отметить, что процесс виртуальной межкультурной коммуникации в профессиональном контексте осуществляется чаще всего в текстовом виде и протекает в письменной форме (электронный документооборот, микроблог, социальные сети, электронная почта). Такая коммуникация, в свою очередь, требует использования дополнительных специфических лингвистических, языковых средств и открывает широкий простор для осуществления различных манипуляций с орфографией, лексикой и пунктуацией в ней [Прокофьева, 2017].

Это касается и юридической профессии. Очевидный факт: электронная коммуникация является неотъемлемой частью международного делового общения и всестороннего сотрудничества среди юристов, при этом результатом речевой деятельности коммуникантов выступает юридический дискурс, понимаемый нами как совокупность письменных юридических текстов-документов различных жанровых форматов, создаваемых правовыми субъектами с целью передачи юридически значимой информации и имеющих благодаря средствам когезии и когерентности четкую композиционную структуру, смысловую целостность и коммуникативную связанность. Это означает, что успешность реализации письменно-речевой деятельности юриста находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия накопленного инструментария профессионального общения, которым он может воспользоваться при работе с текстами юридического дискурса, от способности активизировать все компоненты сформированной в ходе освоения иностранного языка межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции, а также от уровня владения юридической терминологией в объеме, необходимом для ее корректного использования на практике: для работы со специальной узконаправленной литературой и / или в процессе дистанционного взаимодействия с иностранными коллегами-юристами и клиентами на профессиональные темы.

Из вышесказанного следует, что поскольку повседневная деятельность юриста предусматривает составление значительного количества

текстовых документов, целесообразно на занятиях иностранным языком акцентировать внимание на многообразии текстов юридического дискурса, знакомить учащихся с их композиционными и содержательными особенностями, а также разъяснить специфику функционирования письменного юридического языка и правовой терминологии в новой информационно-коммуникативной среде. Следовательно, на всех этапах обучения юристов межкультурному письменному общению следует включать задания по развитию ряда умений продуктивной письменной речи, связанных с порождением юридических текстов в условиях дискурсивной реальности Интернета, а также интерпретацией существующих правовых документов, большинство из которых представляют собой тексты документов, в которых зафиксированы юридически значимые факты (исковое заявление, ходатайство, протокол, заявление, договор, жалоба, доверенность и др.).

### **Юридический интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление**

В последние годы предпринимались попытки дать развернутую характеристику такому явлению, как юридический дискурс, однако со стороны научного сообщества нет единого понимания того, как трактовать феномен «юридический дискурс» и какими коммуникативными характеристиками он обладает.

В своем диссертационном исследовании А. В. Богатырев, ссылаясь на Е. К. Гулову, определяет юридический дискурс, с одной стороны, как «динамический процесс языковой деятельности, вписанной в ее социальный контекст», с другой – как итог данной деятельности, «ее результат (т. е. текст)» [Гулова, 2012; Богатырев, 2016].

Ю. А. Мазнева описывает юридический дискурс как «форму использования языка в реальном времени, которая отражает правовой тип социальной активности личности, детерминированный исторически и взаимосвязанный с культурным уровнем развития общества. В юридическом дискурсе как коммуникативном событии объективируется специфика юридического профессионального мышления. Функционируя в правовой сфере, данный вид коммуникации имеет институциональную природу, перформативный интертекстуальный характер, реализуясь как в письменной, так и в устной форме» [Мазнева, 2015, с. 71].

Мы считаем, что наиболее развернутое определение юридического дискурса принадлежит Л. В. Ступниковой. «Юридический дискурс – это текст права в динамике, в процессе толкования и разъяснения, основными слагаемыми которого являются терминология и принципы формирования текстов, функционирующих в области юриспруденции и относящихся к различным жанрам юридического дискурса» [Ступникова, 2010, с. 10].

Исследование Д. С. Медведева и О. Г. Щитовой также представляет интерес, в рамках которого было изучено такое современное языковое явление, как научно-популярный юридический интернет-дискурс. Данные ученые связывают его появление с проникновением специальной юридической терминологии в интернет-пространство [Медведев, Щитова, 2019].

Итак, вышесказанное приводит нас к мысли, что письменный юридический текст в интернет-дискурсе представляет собой особый вид профессионального общения, реализующийся в условиях новой коммуникативной среды преимущественно в письменной форме, с целью осуществления взаимодействия по широкому кругу вопросов правового характера, результатом которого выступают тексты юридической тематики различных жанров и стилей.

### **Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу: дидактический аспект**

В условиях многообразия подходов к обучению иноязычному письму и вариативности средств обучения перед преподавателем возникает проблема отбора наиболее эффективных путей формирования и развития коммуникативных качеств юридического интернет-дискурса, в котором решаются особые коммуникативные задачи профессионального общения, а именно:

- реализация профессионального юридического дискурса в рамках интернет-пространства;
- установление профессиональных контактов внутри юридического сообщества;
- самостоятельный интернет-поиск и обмен профессионально значимой информацией в Сети;
- целенаправленное приобщение к зарубежному опыту в данной сфере.

В связи с интенсивным переходом значительной части профессионального общения к письменной форме мы можем, кроме того, предположить увеличение удельного веса письменной юрискоммуникации в будущем; решение данной проблемы видится в пересмотре методологического компонента содержания обучения иностранным языкам в соответствии с потребностями современного юриста вступать в межкультурную письменную онлайн-коммуникацию. К наиболее перспективному направлению модернизации лингвистического образования следует отнести повсеместное использование сетевых информационных технологий для обучения иностранным языкам. В настоящее время благодаря ИКТ у учащихся появилась возможность самостоятельно управлять учебными материалами: определять формат учебного ресурса, осуществлять поиск подходящих аутентичных материалов из различных интернет-источников, отбирать нужную информацию. Мы полагаем, что процесс развития навыков иноязычного письма будет проходить более эффективно, если, применяя широкий спектр компьютерных технологий, педагогу удастся стимулировать учащихся к созданию собственных «продуктов», в которых будет высказано собственное мнение, отражены их мысли по обсуждаемым юридическим вопросам в виде заметок, эссе, рефератов, тезисов, правового документа, статьи на вики-ресурсах или компьютерной презентации. Задача педагога заключается в том, чтобы научить будущих юристов на основе полученной из интернет-источников информации, систематизировать, обобщить ее и потом составить собственный профессионально ориентированный текстовый документ с соблюдением всех культурно-специфических особенностей и жанрово-стилистических норм, который может быть интерпретирован как юридический интернет-дискурс на иностранном языке.

Основываясь на многолетнем опыте преподавания на юридическом факультете дисциплины «Иностранный язык», мы можем резюмировать, что благодаря внедрению информационно-коммуникационных технологий учебный процесс как для студентов, так и для преподавателя становится гораздо целостнее и содержательнее, поскольку используемые на занятиях аутентичные тексты юридического дискурса, отобранные в иноязычном медиапространстве, имеют практическое значение и повышают ценность приобретаемых знаний путем систематического глубокого погружения в правовую реальность и последующего переосмысления профессионального

самоопределения. Здесь важно, однако, уточнить, что качественное улучшение образовательных результатов следует ожидать только в том случае, если при подготовке к занятию преподаватель будет проводить всесторонний анализ существующих аутентичных материалов и заниматься отбором только тех текстовых образцов, которые наиболее полно отражают актуальную языковую картину мира в профессиональном дискурсе и способствуют становлению и гармоничному росту профессиональной личности. Это означает, что со стороны преподавателя требуется проведение целенаправленной работы по поиску и изучению тематических интернет-ресурсов, необходимо регулярно следить за обновлениями их контента, чтобы всегда владеть релевантной информацией, вызывающей у учащихся профессиональный интерес и вовлекающей их в коммуникационные процессы в электронной среде.

Добавим к этому, что чаще всего обучение иноязычному письму у юристов строится в основном на оригинальных юридических текстах-документах разных жанров (резюме, деловое письмо, доверенность, жалоба, претензия, протокол, постановление суда, договор, экспертное заключение, исковое заявление) и типов речи (юридическое повествование, юридическое описание, юридическое рассуждение). Связано это, главным образом, с тем, что такой иллюстративный материал насыщен юридически значимой информацией, отличается богатой жанрово-стилистической вариативностью, вызывает позитивную реакцию и идеально подходит для отработки и закрепления иноязычных навыков и умений письменной речи [Базуева, 2017; Богатырев, 2016].

Считаем, что для достижения наибольшего образовательного эффекта при построении процесса освоения культуры иноязычного юридического письма нужны специалисты, опыт преподавания которых позволяет на базе собранных учебных материалов проектировать свою собственную систему разноуровневых практических заданий, направленную на поэтапное освоение современных контекстов иноязычного письменного юридического дискурса. Проверка эффективности использования разработанной нами модульной системы при обучении студентов-юристов межкультурной письменной коммуникации показала положительную динамику развития иноязычных письменно-речевых умений. Особенно хорошо себя зарекомендовали упражнения продуктивного характера на восстановление деформированного иноязычного юридического текста / части текста. При

развитии иноязычных умений письменной текстовой деятельности, а также при закреплении и проверке (в том числе самоконтроле) приобретенных знаний такие задания, как «Вставьте подходящие по смыслу пропущенные слова или выражения», «Определите жанр юридического документа и озаглавьте текст», «Разделите предложенный текст на смысловые части», «Соотнесите части текста и заголовки», «Придумайте и допишите начало / середину / конец текста», «Изучите документ и помогите клиенту заполнить формуляр», «Сравните два текста-документа и поясните, что их объединяет», «Выберите одну из юридических услуг и в ходе консультирования ответьте на вопросы клиента письменно» способствуют правильному оформлению речевых высказываний, общепринятых и общепризнанных в социуме, пониманию в полной мере правил функционирования языка специальности в профессиональном мире. В продуцируемом студентом-юристом письменном тексте или высказывании не только аккумулируются все языковые навыки и речевые умения, но отражается его индивидуальная профессиональная концептосфера, проявляются особенности профессионального мышления, интеллекта, фиксируются черты профессиональной личности.

### **Заключение**

На основании всего вышеизложенного, возможно сделать вывод, что процессы, происходящие в обществе, предъявляют высокие требования к построению образовательного процесса в высших учебных заведениях в целом и к результатам иноязычной коммуникативной подготовки выпускников юридических специальностей в частности.

Несмотря на то, что обучение письменной коммуникации – процесс достаточно долгий и трудоемкий, нужно помнить о том, что настало время закрепить за письмом как инструментом развития личностно профессионального потенциала статусную роль в иноязычном юридическом образовании.

Новая интерактивная электронная информационно-коммуникационная среда интегрирована и позволяет совершенствовать компетентностную базу обучающихся, формировать разностороннее знание о будущей юридической деятельности, о законах и специфике функционирования иноязычной письменной речи как показателе общей культуры индивида. Оценочное осмысление осваиваемой предметной сферы и понимание возможных речевых стратегий и тактик

с профессиональной точки зрения делает студента-юриста, будущего участника юридического интернет-дискурса мотивированным к активной коммуникативной позиции в межкультурном правовом пространстве и нацеленным на гармоничное взаимодействие в виртуальной среде.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Буданова А. И. Владение иностранными языками как фактор конкурентоспособности на отечественном рынке труда // Научные труды : Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. 2015. Т. 13. С. 261–275.
2. Гребениčkова Т. А., Кубрак Т. А., Павлова Н. Д. Дискурсивная реальность Интернета // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 92–100. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-92-100.
3. Прокофьева А. В. Развитие дискурса интернет-пространства на современном этапе и особенности его языковой организации // Вестник Московского государственного областного университета. Лингвистика. 2017. № 5. С. 85–96.
4. Гулова Е. К. Формирование приемов аргументативного воздействия // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3 (34). С. 80–82.
5. Мазнева Ю. А. О юридическом дискурсе и его функциях // Философия права. 2015. № 5. С. 68–72.
6. Ступникова Л. В. Обучение профессионально ориентированному дискурсу в правовой сфере в условиях межкультурного взаимодействия (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
7. Медведев Д. С., Щитова О. Г. Межлилевой характер научно-популярного юридического интернет-дискурса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (199). С. 70–76.
8. Базуева А. Н. Характеристика учебных аутентичных текстов англоязычного юридического дискурса // Профессиональное образование в России. 2017. № 15. С. 84–87.
9. Богатырев А. В. Функционирование фигур интертекста в современном юридическом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2016.

#### REFERENCES

1. Budanova A. I. (2015). Foreign languages as a factor of competitiveness in domestic labor market. Scientific works: Institute of national economic forecasting of the Russian Academy of Sciences, 13, 261–275. (In Russ.)



2. Grebenshchikova, T. A., Kubrak, T. A., Pavlova, N. D. (2020). Discursive reality of the Internet. Bulletin of the Moscow Region State University. Psychology, 1, 92–100. (In Russ.). DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-92-100.
3. Prokofieva, A. V. (2017). The present stage of development and language structural organization of the Internet discourse. Interstyle nature of the popular scientific legal Internet discourse. Bulletin of the Moscow Region State University. Linguistics, 5, 85–96. (In Russ.)
4. Gulova, E. K. (2012). Forming of the argumentation techniques. The world of science, culture and education, 3 (34), 80–82. (In Russ.)
5. Mazneva, Yu. A. (2015). About juridical discourse and its functions. Philosophy of Law Forming, 5, 68–72. (In Russ.)
6. Stupnikova, L. V. (2010). Obuchenie professional'no-orientirovannomu diskursu v pravovoj sfere v usloviyah mezhekul'turnogo vzaimodejstviya (anglijskij yazyk, neyazykovoj vuz) = Teaching professional-oriented discourse in the legal sphere in the context of intercultural interaction (English, non-linguistic university): thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
7. Medvedev, D. S., Shchitova, O. G. (2019). Interstyle nature of the popular scientific legal Internet discourse. Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University, 2 (199), 70–76. (In Russ.)
8. Bazueva, A. N. (2017). Characteristic features of learning English legal discourse. Pedagogical education in Russia, 15, 84–87. (In Russ.)
9. Bogatyrev, A. V. (2016). Funkcionirovanie figur interteksta v sovremennom yuridicheskom diskurse = Functioning of intertext figures in modern legal discourse): thesis of PhD in Philology. Volgograd. (In Russ.)

### **Информация об авторе**

**Думина Е. В.** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

### **Information about the author**

**Dumina E. V.** – PhD (Pedagogy), Senior Lecturer of 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 23.08.2021;  
одобрена после рецензирования 23.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 23.08.2021;  
approved after reviewing 23.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_90

**МУЗЕЙНЫЙ КВЕСТ КАК МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ  
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДРЕВНИЕ ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРЫ»**

**Н. Б. Ларионова**

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,  
Институт лингвистики и межкультурной коммуникации Первого московского  
государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова, Москва, Россия,  
vorotapystou@yandex.ru

**Аннотация.** На занятиях по дисциплине «Древние языки и культуры» большая часть учебного времени выделяется рассмотрению грамматической и синтаксической системы латинского языка, а также анализу и переводу латинских текстов. Но в задачи курса входит также изучение основных этапов истории Древней Греции и Рима, наследия античной культуры как основы современной европейской культуры. Статья посвящена организации самостоятельной работы студентов с использованием квест-технологий на занятиях по дисциплине «Древние языки и культуры».

**Ключевые слова:** латинский язык, дисциплина «Древние языки и культуры», квест, Пушкинский музей, искусство Древнего мира

**Для цитирования:** Ларионова Н. Б. Музейный квест как модель организации самостоятельной работы студентов в рамках занятий по дисциплине «древние языки и культуры» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 90–100. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_90

Original article

**MUSEUM QUEST AS A MODEL FOR ORGANIZING STUDENTS'  
INDEPENDENT WORK IN TEACHING AND LEARNING THE SUBJECT  
«ANCIENT LANGUAGES AND CULTURES»**

**N. B. Larionova**

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,  
Institute of Linguistics and Intercultural Communication of the First Medical University,  
Moscow, Russia, vorotapystou@yandex.ru

**Abstract.** Teaching «Ancient languages and cultures» primarily focuses on the grammar and syntax of the Latin language and analysis and translation of Latin texts.

Another objective of the course is to study the main stages of the history of Ancient Greece and Rome, the heritage of ancient culture as the basis of modern European culture. The article is devoted to organizing students' independent work through quest technologies used in teaching and learning the subject «Ancient languages and cultures».

**Key words:** Latin language, subject «Ancient Languages and Cultures», quest, Pushkin Museum, Ancient World art

**For citation:** Larionova, N. B. (2021). Museum quest as a model for organizing students' independent work in teaching and learning the subject «ancient languages and cultures». *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 90–100. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_90

## Введение

Развитие информационных и коммуникативных технологий сильно изменило многие сферы жизнедеятельности человека, в том числе и высшее образование. Требуются новые интерактивные образовательные методы и формы, позволяющие быстро реагировать на возникающие вызовы окружающей среды, решать актуальные задачи современности, осваивать новые профессии, слышать своих коллег по командной работе [Кичерова, Ефимова 2016]. Среди современных технологий, позволяющих интегрировать междисциплинарные знания, умения, навыки и компетенции, выделяют квесты.

Понятие «квест» (от англ. «quest» – *поиск, игра-загадка*) пришло из английского и означает различные виды on-line и off-line игр, которые разворачиваются в реальном или в виртуальном пространстве. В современном понимании квестом является программа с определенной тематикой и конечной целью, предполагающая активное вовлечение участников в игровой процесс [Дымникова, 2019].

Музейный квест активно применяется в музейно-педагогической деятельности и становится новым видом социальной коммуникации и активного отдыха для интеллектуальной молодежи. Важной особенностью заданий музейного квеста является то, что искомый экспонат находится в залах музея, а участники игры, выполняя задания, знакомятся с произведениями искусства и историческими фактами. Принято выделять три этапа проведения музейного квеста: «введение», когда происходит распределение ролей, участники получают задания и знакомятся с сюжетом, «поиск», во время которого игроки изучают экспозицию, и «финал» – достижение конечной цели, подведение итогов [Меркурьева, 2017].

Приведем пример подобного квеста (его содержательного компонента), показавшего высокую эффективность в образовательном процессе в МГЛУ.

### **Практическая часть:**

#### **квест по залам античной истории ГМИИ им. А. С. Пушкина**

Квест по залам античной истории ГМИИ им. А. С. Пушкина составлен для студентов Московского государственного лингвистического университета как элемент самостоятельной работы, позволяющий студентам познакомиться с памятниками искусства Древней Греции и Древнего Рима и развивающий способность быстро принимать решение, действовать в условиях неопределенности, а также навыки командной работы, креативность мышления и др.

Квест по залам начинается с того, что участники квеста (студенты факультета английского языка МГЛУ) получают задания по электронной почте, которые они должны выполнить в залах музея. На выполнение дается 1,5–2 месяца, чтобы студенты могли выбрать удобное для себя время или воспользоваться днями бесплатного посещения музея (воскресенье каждой третьей недели месяца). Квест начинается в зале № 24, где участники должны найти изображение одного из подвигов Геракла<sup>1</sup>. Далее, подставив номер подвига Геракла в математическую формулу, они переходят в следующий зал.

Во втором зале (Греческий портик) участникам квеста предстоит найти богиню, которой посвящено стихотворение К. Ф. Горация (перевод М. В. Ломоносова представлен в высланном задании квеста), а также героиню стихотворения В. Я. Брюсова (текст стихотворения прилагается). Также студенты должны найти статую Афины Парфенос, узнать, кто изображен около ног статуи, и почему сова является символом клуба знатоков «Что? Где? Когда?»; посчитав и умножив на два количество колонн в виде девушек из маленького храма Эрехтейон, а затем отняв из этого числа шесть, студенты могут узнать номер следующего зала.

При переходе в следующий зал по правой стороне участники квеста могут увидеть выполненные в технике энкастики погребальные портреты из Римского Египта I–III веков н. э. и узнать, почему эти портреты были названы фаюмскими. В этом зале студенты получают первую подсказку.

---

<sup>1</sup> Полный текст квеста см. в Приложении.

В следующем зале мифы Троянского цикла становятся реальностью. Участники квеста увидят сосуды, оружия из «клада Приама», увидят украшения, в которых была сфотографирована Софья Шлиман. В этом зале участники квеста узнают, как использовали шашки-линзы в Трое. Посчитав ритуальные топоры-молоты в этом зале и умножив это число на четыре, участники квеста узнают номер следующего зала. Пройти в следующий зал можно через Итальянский дворик, где находится знаменитая скульптура Давида. Перед тем, как покинуть первый этаж, можно пройти в Зал № 2 (Искусство древних цивилизаций) и Зал № 1 (Искусство Древнего Египта).

Поднявшись на второй этаж, участникам квеста предстоит посетить Зал искусств Эгейского моря, найти так называемую маску Агамемнона, статуи юношей (курсов) и девушек (кор) с «архаической улыбкой», которые могли служить надгробными памятниками и приношениями богам. И далее проследовать в нужный зал.

В этом зале нужно вспомнить первую подсказку и ответить на вопрос: «Победители каких игр получали в награду этот предмет (эти игры до сих пор проводятся)?» В этом зале есть фронтон из храма, где эти игры проводились. Вторая подсказка: автор, экспонат которого мы ищем, для этого храма в V веке до н. э. выполнил статую, которая стала одним из семи чудес света.

В этом зале нужно осмотреться. Что мальчик вынимает из ноги? Почему эта статуя имела глубокий общественный и этический смысл? Нужно также найти в зале статую Диадумена (автор Поликлет), узнать, как переводится слово «Диадумен»? (можно прочесть ответ на этот вопрос на табличке рядом со статуей). В этом зале участники квеста должны найти портрет автора произведений «Орестея», «Семеро против Фив», «Прометей прикованный» и узнать, в каком веке он умер. Эту цифру нужно умножить на пять, таким образом можно узнать номер следующего зала. Перед выходом нужно оглядеться и ответить на вопрос: «С кем был спор у Марсия?» Вот третья подсказка: «Часть вооружения этой богини мы и ищем».

Мы переходим в следующий зал. В этом зале нужно найти портрет императора, которому принадлежат слова *Pecunia non olet* (с чем это высказывание связано?). В этом зале нужно найти портрет любимца императора Адриана и узнать, что случилось с этим юношей; а также нужно найти портрет «философа на троне», представленного

в венке жреца и покрывале. Этот император наиболее ярко выразил мироощущение, отмеченное пессимизмом и покорностью судьбе. Переходим в следующий зал. К уровню подъема Нила в локтях нужно прибавить число воспитанников капитолийской волчицы, возведенное в куб. Неужели придется ехать в Египет? Может быть, рядом есть что-то, что может помочь? Нужно прочесть ответ на этот вопрос на табличке рядом со статуей с крокодилами. Перед тем, как покинуть зал, мы советуем посмотреть портрет императора Каракаллы, портрет вольноотпущенника-ростовщика Л. Ц. Юкунда, который был найден в его доме в Помпеях, доспехи римских гладиаторов.

В последнем зале, где участники квеста получают самую важную подсказку, представлены статуи Венеры Милосской, Ники Самофракийской, Аполлона Бельведерского, Лаокоона. Важную роль в развитии искусства эллинизма сыграло Пергамское царство, где сложилась своеобразная художественная школа. В честь победы пергамцев над галлами на святилище, окружавшем храм Афины, были воздвигнуты статуи, известные нам по римским копиям – «Умиравший галл» и «Галл, убивающий себя и свою жену» (III век до н. э.).

Участники квеста должны ответить на вопрос: «Какое из чудес света послужило прообразом усыпальниц?» и найти статую правителя, по имени которого стали называться пышные погребальные сооружения прямоугольной формы.

Далее нужно подойти к фризу алтаря Зевса в Пергаме с изображением битвы богов и гигантов, найти центральный персонаж, обращенный к зрителям лицом, полным страдания. Он хватается за руку богиню, которая касается его головы. Предмет, который у богини в левой руке, студенты и должны найти в зале, с которого начали поиски (в высылаемом задании было указано, что сюда еще предстоит вернуться). Если искомый экспонат все-таки не удалось найти, то дается последняя подсказка: рядом должен быть портрет друга скульптора, которого он также изобразил на этом экспонате. В конце нужно сфотографироваться около искомого экспоната или около портрета друга нашего героя, который должен быть в шлеме, и выложить фото «ВКонтакте» и / или в Инстаграм.

### **Заключение**

В последние годы все большую популярность в учебном процессе приобретают современные образовательные технологии, такие, как

квест, которые стимулируют познавательную активность учащихся, способствуют интеграции междисциплинарных знаний, умений, навыков и компетенций и направлены на решение актуальных задач сегодняшней практики и возможных проблем будущего. Квест-технологии можно использовать и на занятии по латинскому языку, который, по словам А. Фрича, «все еще остается кладезем творческих стимулов» [Фрич, 2017, с. 33]<sup>1</sup>.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кичерова М. И., Ефимова Г. З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Вып. 4 (5). URL: [https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fmirnauki.com%2FPDF%2F28PDMN516.pdf&cc\\_key](https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fmirnauki.com%2FPDF%2F28PDMN516.pdf&cc_key)
2. Дымникова М. Ю. Квест как форма музейно-педагогической деятельности // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2019. Вып. 1 (38). С. 150–154.
3. Меркурьева А. С. Квест как форма культурно-образовательной деятельности музеев // Молодежный вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2017. Вып. 2 (8). С. 99–102.
4. Фрич А. Обучение устной речи на латыни: история, задачи возможности: пер. с нем. А. Г. Следникова. М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2017.

### REFERENCES

1. Kicherova, M. I., Efimova, G. Z. (2016). *Obrazovatel'nye kvesty kak kreativnaja pedagogicheskaja tehnologija dlja studentov novogo pokolenija.* = Educational quests as a creative pedagogical technology for new generation students. World of Science online magazine, 4 (5). [https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fmirnauki.com%2FPDF%2F28PDMN516.pdf&cc\\_key](https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fmirnauki.com%2FPDF%2F28PDMN516.pdf&cc_key). (In Russ.)

<sup>1</sup>Недаром практика использования образовательных квестов в музеях по древним языкам широко распространена в Европе и Америке: квесты по латинскому языку в Америке: Iter Musaicum. A latin Scavenger Hunt at the Metropolitan Museum of Art. URL: [https://www.paideia institute.org/iter\\_musaicum](https://www.paideia institute.org/iter_musaicum), изучение древнегреческого языка при помощи мумий: Teaching Greek with the Mummies. URL: <https://www.ucl.ac.uk/classics/outreach/public-engagement/teaching-greek-mummies>, изучение латинского языка в музее Ашмолиен: Learning Latin at the Ashmolean Museum. URL: <https://www.ashmolean.org/article/latin-language-adventure>.

2. Dymnikova, M. Ju. (2019). Kvest kak forma muzejno-pedagogicheskoy dejatel'nosti = The quest as a form of museum pedagogical activity. Bulletin of the St Petersburg State Institute of Culture, 1(38), 150–154. (In Russ.)
3. Merkur'eva, A. S. (2017). Kvest kak forma kul'turno-obrazovatel'noj dejatel'nosti muzeev = The quest as a form of cultural and educational activity in museums. Youth Bulletin of the St Petersburg State Institute of Culture, 2 (8), 99–102. (In Russ.)
4. Frich, A. (2017). Obuchenie ustnoj rechi na latyni: istorija, zadachi vozmozhnosti = Oral learning in Latin: History, challenges and opportunities. Translated from the German. A. G. Slednikov (Ed.) of translation by V. V. Dementiev. Moscow: Greek-Latin Cabinet of Y. A. Shichalin Publishing House. (In Russ.)

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ЗАДАНИЯ ПО ЗАЛАМ АНТИЧНОЙ ИСТОРИИ ГМИИ ИМ. А. С. ПУШКИНА

*Друзья, сегодня мы с вами будем искать удивительный экспонат! На нем автор среди прочих персонажей изобразил себя и своего друга. За такой «дерзкий» поступок этот великий скульптор был отведен в темницу, где и умер от болезни (по мнению одного из историков). В каждом зале вы будете получать подсказку, которая вам поможет найти этот экспонат. Дерзайте, ведь *audentes fortuna juvat!* Удачи!*

1. Сколько подвигов совершит Геракл? Раскрыв скобки, вы узнаете номер зала в ГМИИ им А. С. Пушкина, в котором вас ждет первое задание.

$$(x - 5) \times (y - 2) = \underline{\hspace{2cm}}$$

$x$  – кол-во подвигов Геракла.

$y$  – подвиг Геракла, который представлен в зале № 24

2. В этом зале найдите музу трагедии и лирической поэзии. Что просит К. Ф. Гораций у этой музы? Прочитай перевод этого стихотворения Горация, который выполнил М. В. Ломоносов. Может, там вы найдете ответ!



Я знак бессмертия себе воздвигнул  
Превыше пирамид и крепче меди,  
Что бурный Аквилон сотреть не может,  
Ни множество веков, ни едка древность.  
Не вовсе я умру, но смерть оставит  
Велику часть мою, как жизнь кончаю.  
Я буду возрастать повсюду славой,  
Пока великий Рим владеет светом.  
Где быстрыми шумит струями Авфид,  
Где Давнус царствовал в простом народе,  
Отечество мое молчать не будет,  
Что мне беззнатный род препятством не был,  
Чтоб внести в Италию стихи эольски  
И первому звенеть алдейской лирой.  
Взгордися праведной заслугой, муза,  
И увенчай главу дельфийским лавром.

*М. В. Ломоносов. 1747*

3. В этом зале найдите скульптуру героини этого стихотворения:

Я помню сходы и проходы,  
И зал круги, и лестниц винт,  
Из мира солнца и свободы  
Вступил я, дерзкий, в лабиринт.

В руках я нес клубок царевны,  
Я шел и пел; тянулась нить.  
Я счастлив был, что жар полдневный  
В подземной тьме могу избыть.

*В. Я. Брюсов. 1902*

4. Кто изображен около ног статуи Афины Парфенос (*эту колоссальную статую, находившуюся в Парфеноне, вы можете увидеть перед собой, спустившись по ступенькам к макету Акрополя*)? Да, одно из этих животных участвовало в наказании Лаокоона, другое – символ мудрости (недаром оно является символом клуба знатоков «Что? Где? Когда?»).

5. В этом зале среди скульптур фронтона храма Парфенон на Акрополе найдите Ириду.

*Мы покидаем этот зал, в который нам еще предстоит вернуться! Куда же мы отправимся с вами дальше? Чтобы это узнать, нужно количество колонн в виде девушек из маленького храма Эрехтейон умножить на два, а затем вычесть из этого числа шесть.*

6. При входе в этот зал по правой стороне вы увидите выполненные в технике энкаустики погребальные портреты из Римского Египта I–III веков н. э. *Свое название эти портреты получили по месту первой крупной находки в Фаюмском оазисе в 1887 году. Они являются элементом видоизмененной под греко-римским влиянием местной погребальной традиции: портрет заменяет традиционную погребальную маску на мумии.* Что часто изображается на голове? **Это первая подсказка.**

7. Переходим в следующий зал, где **мифы Троянского цикла** становятся реальностью. Кто обнаружил находки, хранящиеся в этом зале? В этом зале найдите **шашки-линзы**. Как их использовали в Трое? Видите ритуальные топоры-молоты? Это число умножьте на четыре. Теперь вы знаете номер зала, куда мы с вами отправляемся (можно пройти через **Итальянский дворик**, посмотреть знаменитую скульптуру Давида и подняться на второй этаж). Перед тем, как покинуть первый этаж, советуем вам посетить Зал № 2 (Искусство древних цивилизаций) и Зал № 1 (Искусство Древнего Египта).

8. Поднявшись на второй этаж, осмотрите Зал искусств Эгейского моря (найдите так называемую «маску Агамемнона», статуи юношей (курсов) и девушек (кор) с «архаической улыбкой»). Они могли служить надгробными памятниками и приношениями богам). И далее пройдите в нужный вам зал.

9. Вспомните **первую подсказку**. Победители каких игр получали такую награду (эти игры до сих пор проводятся)? В зале, в котором вы находитесь, есть фронтоны из храма, где эти игры проводились. Нашли?! Замечательно! Да, автор, экспонат которого мы ищем, для этого храма в V веке до н. э. выполнил статую, которая стала одним из семи чудес света. **Это вторая подсказка.**

10. Осмотритесь в этом зале. Что мальчик вынимает из ноги? Почему эта статуя имела глубокий общественный и этический смысл? Найдите в зале статую Диадумена (автор Поликлет). Как переводится слово «Диадумен»? Прочтите ответ на этот вопрос на табличке рядом со

статуй. В этом зале найдите портрет автора произведений «Орестея», «Семеро против Фив», «Прометей прикованный». В каком веке он умер? Эту цифру умножьте на пять, таким образом вы узнаете номер следующего зала. Да, перед выходом оглянитесь. С кем был спор у Марсия? Часть вооружения этой богини мы и ищем! **Это третья подсказка.**

**11.** Найдите в этом зале портрет императора, которому принадлежат слова *Pecunia non olet*. С чем это высказывание связано?

**12.** Кто изображен у ног императора, любимой пословицей которого была *Festina lente!* Почему? Прочтите ответ на этот вопрос на табличке рядом со статуей.

**13.** В этом зале найдите портрет любимца императора Адриана. Что случилось с этим юношей? Найдите портрет «философа на троне», представленного в венке жреца и покрывале. Этот император наиболее ярко выразил мироощущение, отмеченное пессимизмом и покорностью судьбе. Переходим в следующий зал. К уровню подъема Нила в локтях нужно прибавить число воспитанников капитолийской волчицы, возведенное в куб. Неужели придется ехать в Египет? Может быть, рядом есть что-то, что может помочь? Крокодилов там не видите? Прочтите ответ на этот вопрос на табличке рядом со статуей. Перед тем, как покинуть зал, посмотрите портрет императора Каракаллы, портрет вольноотпущенника-ростовщика Л. Ц. Юкунда, который был найден в его доме в Помпеях, доспехи римских гладиаторов.

**14.** Вы пришли в последний зал, где получите самую важную подсказку! Знаменитая Венера Милосская и Ника Самофракийская лишены этих частей тела. Каких? А с чем борется Ника Самофракийская? Быть может, это написано в табличке рядом с ней? Найдите статую Аполлона Бельведерского, Лаокоона. Кто изображен рядом с Лаокооном? Какие произведения этого автора мы с вами читали?

**15.** Важную роль в развитии искусства эллинизма сыграло Пергамское царство, где сложилась своеобразная художественная школа. В честь победы пергамцев над галлами на святилище, окружавшем храм Афины, были воздвигнуты статуи, известные нам по римским копиям – «Умиравший галл» и «Галл, убивающий себя и свою жену» (III веке до н. э.). Посмотрите их!

**16.** Какое из чудес света послужило прообразом усыпальниц? Найдите статую правителя, по имени которого стали называться пышные погребальные сооружения прямоугольной формы.

**17.** Подойдите к фризу алтаря Зевса в Пергаме с изображением битвы богов и гигантов. Видите центральный персонаж, обращенный к нам лицом, полным страдания? Он хватается за руку богиню, которая касается его головы. А что в левой руке у богини? Точно! Именно его мы и ищем! Теперь мы знаем, что мы ищем. Искать нужно в зале, с которого мы начали наши поиски (вспомните, я сказала, что мы сюда еще вернемся).

**18.** Удалось найти экспонат? Если нет, то вот вам последняя подсказка: рядом должен быть портрет друга скульптора, которого он также изобразил на этом экспонате. Сфотографируйтесь около искомого экспоната или около портрета друга нашего героя (он должен быть в шлеме). Выложите фото Вконтакте и / или в Инстаграм.

Доцент Н. Б. Ларионова

#### ***Информация об авторе***

**Ларионова Н. Б.** – кандидат культурологии, доцент кафедры классической филологии Московского государственного лингвистического университета; старший преподаватель Института лингвистики и межкультурной коммуникации Первого московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова

#### ***Information about the author***

**Larionova N. B.** – PhD in Culturology, Assistant Professor of the Department of Classical Philology, Moscow State Linguistic University; Senior Lecturer of the Institute of Linguistics and Intercultural Communication of the First Medical University.

Статья поступила в редакцию 10.07.21;  
одобрена после рецензирования 29.09.21; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 10.07.21;  
approved after reviewing 29.09.21; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 378.22

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_101

## СТАТУС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

А. С. Соколова<sup>1</sup>, К. А. Фролова<sup>2</sup>

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,

<sup>1</sup>alex8\_s@mail.ru

<sup>2</sup>frolova18k@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования профессиональной идентичности у студентов. В контексте обозначенной проблематики проведено исследование по выявлению степени сформированности профессиональной направленности и идентичности обучающихся лингвистических направлений подготовки МГЛУ. Рассмотрены результаты тестирования и анкетирования студентов, которые помогли сформировать актуальное представление о профессиональном самоопределении студентов в отношении профессии преподавателя иностранных языков. Результаты настоящего исследования свидетельствуют о том, что обучающиеся лингвистических профилей подготовки демонстрируют определенные трудности с самоидентификацией с профессией, обладая при этом необходимыми психологическими ресурсами, которые важно использовать с целью формирования профессиональной направленности.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, профессиональная идентичность, якоря карьеры, обучающиеся лингвистических специальностей

**Для цитирования:** Соколова А. С., Фролова К. А. Статус профессиональной идентичности студентов лингвистических профилей подготовки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 101–114. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_101

Original article

## STATUS OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY IN LINGUISTICS SPECIALTIES

A. S. Sokolova<sup>1</sup>, K. A. Frolova<sup>2</sup>

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

<sup>1</sup>anna-klinov2@yandex.ru

<sup>2</sup>wlapschina@yandex.ru

**Abstract.** The article is devoted to the problem of students' professional identity formation. The authors studied the achieved degree of linguistics students' (MSLU)



professional orientation and professional identity within that context. The results helped to form an up-to-date concept of students' professional self-identity concerning the profession of a foreign languages teacher. The study results indicate that linguistics students show specific difficulties in their professional self-identity. However, students have psychological resources to make up for it.

**Key words:** professional orientation, professional identity, career anchors, linguistics students

**For citation:** Sokolova, A. S., Frolova, K. A. (2021). Status of students' professional identity in linguistics specialties. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 101–114. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_101

## **Введение**

Интерес к изучению актуального уровня профессионального самоопределения студентов вызван экономическими преобразованиями рынка труда и многочисленными реформами в отечественной системе высшего образования. В связи с этим важно проанализировать закономерности профессионального самоопределения студентов, разработать критерии, по которым было бы возможно определить успешность данного процесса. Более того, необходимо выявить основные условия эффективного управления профессиональным становлением будущих специалистов.

Отечественные педагоги и психологи С. В. Гриднева, Н. Ю. Есенкова, В. Д. Кареев, А. И. Клычкова, И. А. Коровина, Е. А. Савина, Н. Н. Таньков, Я. М. Чапская, Л. Д. Шагдурова утверждают, что удовлетворенность выпускника выбором своей профессии определяет качество его жизни, а также уровень самооценки и самоуважения личности. По их мнению, процесс профессионального самоопределения лежит в основе формирования профессионального компонента, образующего личность в целом [Гриднева, 2014; Есенкова 2010; Кареев 2011; Клычкова 2012; Коровина 2012; Савина 2010; Таньков 2010; Чапская 2011; Шагдурова 2014]. Сущность этого процесса можно определить как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, а затем в осваиваемой трудовой деятельности. Результаты профессионального самоопределения вносят ценный вклад в становление личности еще и потому, что именно в деятельности человек совершенствует имеющиеся способности, закладывает основу новым навыкам и умениям, а также расширяет диапазон своих индивидуально-психологических возможностей.

На этапе формирования у студентов профессиональных компетенций важно организовывать условия для поэтапного начала карьеры, предоставлять им возможность не только осваивать определенные виды деятельности, но и вести поиск своего места в выбранной сфере. Это позволит студентам обнаружить способы того, как «войти» в профессию и реализовать в ней свой потенциал, достичь максимальных результатов труда, а также научиться адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям и ситуациям [Соколова, Сергеева, 2017].

За последнее время появилось множество различных форм и методов профессионального обучения, а также новых направлений профессиональной подготовки обучающихся лингвистических профилей. Однако незавершенность профессионального самоопределения, растянутость его во времени во многих случаях является причиной низкой удовлетворенности выпускников выбранной профессией преподавателя иностранных языков. Данная закономерность нередко приводит к снижению эффективности деятельности начинающих преподавателей иностранных языков и негативно сказывается на их психологическом благополучии и устойчивости к изменениям.

Для определения современного статуса профессиональной идентичности студентов, обучающихся на лингвистических профилях подготовки в МГЛУ, нами было организовано эмпирическое исследование, которое было проведено в 2019 / 2020 учебном году. В нем приняли участие 123 обучающихся II курса бакалавриата МГЛУ по направлению подготовки «Лингвистика», профиль подготовки – «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

### **Изучение статусов профессиональной идентичности студентов**

Изучение статусов профессиональной идентичности студентов лингвистических направлений подготовки осуществлялось посредством методики, разработанной А. А. Азбель и А. Г. Грецовым для диагностики четырех компонентов статуса профессиональной идентичности [Сунцова, 2009]. Методика позволяет выявить состояние следующих процессов: имеются ли у обучающегося представления о карьере, или его профессиональная идентичность не определена; является ли его решение самостоятельным, или оно навязано; на каком этапе кризиса профессионального выбора находится студент; а также установить степень сформированности профессиональной

идентичности в целом. По вышеперечисленным шкалам учащийся может получить сильно или слабо выраженный статус, средний уровень профессиональной идентичности, а также показатели выше или ниже него. Текст опросника содержит 20 утверждений, на которые необходимо выбрать один из четырех представленных вариантов ответа. Применение данного инструмента допускает фронтальную диагностику обучающихся в общей аудитории при наличии индивидуального комплекта заданий.

По шкале «Неопределенное состояние профессиональной идентичности» из 123 учащихся сильным выраженным статусом обладают 0 % (0 чел.). Выраженность выше среднего представлена у 0 % (0 чел.). Средняя степень выраженности диагностирована у 1 % (1 чел.). Выраженность ниже среднего обнаружена у 99 % (122 чел.). Слабо выраженный статус выявлен у 0 % (0 чел.) (см. табл. 1). Для последующей статистической обработки данных был использован критерий Шапиро-Уилка, который подтвердил их соответствие нормальному распределению ( $p = 0$ ) (см. табл. 2).

Таблица 1

**Уровни сформированности статусов  
профессиональной идентичности респондентов**

| Уровень \ Шкала                                        | Слабый | Ниже среднего | Средний  | Выше среднего | Сильный |
|--------------------------------------------------------|--------|---------------|----------|---------------|---------|
| Неопределенное состояние профессиональной идентичности | 0 чел. | 122 чел.      | 1 чел.   | 0 чел.        | 0 чел.  |
| Сформированная профессиональная идентичность           | 0 чел. | 82 чел.       | 41 чел.  | 0 чел.        | 0 чел.  |
| Мораторий                                              | 0 чел. | 3 чел.        | 101 чел. | 19 чел.       | 0 чел.  |
| Навязанная профессиональная идентичность               | 0 чел. | 122 чел.      | 1 чел.   | 0 чел.        | 0 чел.  |

По шкале «Сформированная профессиональная идентичность» из 123 учащихся сильным выраженным статусом обладают 0 % (0 чел.). Выраженность выше среднего представлена у 0 % (0 чел.). Средняя степень выраженности диагностирована у 33 % (41 чел.). Выраженность ниже среднего обнаружена у 67 % (82 чел.). Слабо выраженный статус выявлен у 0 % (0 чел.) (см. табл. 1). Критерий Шапиро-У-



илка подтвердил их соответствие нормальному распределению ( $p = 0$ ) (см. табл. 2).

Таблица 2

## Показатели соответствия данных нормальному распределению

| Шкала                                                  | Критерий Шапиро-Уилка |            |
|--------------------------------------------------------|-----------------------|------------|
|                                                        | Статистика            | Значимость |
| Неопределенное состояние профессиональной идентичности | ,858                  | ,000       |
| Навязанная профессиональная идентичность               | ,748                  | ,000       |
| Мораторий                                              | ,921                  | ,000       |
| Сформированная профессиональная идентичность           | ,912                  | ,000       |

По шкале «Мораторий (кризис выбора)» из 123 учащихся сильным выраженным статусом обладают 0 % (0 чел.). Выраженность выше среднего представлена у 15 % (19 чел.). Средняя степень выраженности диагностирована у 82 % (101 чел.). Выраженность ниже среднего обнаружена у 3 % (3 чел.). Слабо выраженный статус выявлен у 0 % (0 чел.) (см. табл. 1). Критерий Шапиро-Уилка подтвердил их соответствие нормальному распределению ( $p = 0$ ) (см. табл. 2).

По шкале «Навязанная профессиональная идентичность» из 123 учащихся сильным выраженным статусом обладают 0 % (0 чел.). Выраженность выше среднего представлена у 0 % (0 чел.). Средняя степень выраженности диагностирована у 1 % (1 чел.). Выраженность ниже среднего обнаружена у 99 % (122 чел.). Слабо выраженный статус выявлен у 0 % (0 чел.) (см. табл. 1). Критерий Шапиро-Уилка подтвердил их соответствие нормальному распределению ( $p = 0$ ) (см. табл. 2).

Итак, описанный результат показывает, что практически у всех респондентов профессиональная идентичность сформирована в недостаточном объеме, но, тем не менее, она приближается к среднему уровню. Данный показатель необходимо учитывать в организации занятий, способствующих идентификации студентов в трудовой деятельности по выбранному профилю, а также осознанию своей роли и функции в качестве специалиста. Также отмечено, что студенты ведут поиск возможных вариантов своего профессионального развития, изучают, какие профессиональные роли станут для них наиболее

комфортными и позволят им самоактуализироваться, а не находиться в состоянии кризиса профессионального самоопределения при общем бездействии. Значимым показателем стало то, что выбор профессиональной направленности в большей степени не является навязанным мнением окружающих.

### **Определение уровня профессиональной направленности студентов**

Для выявления степени выраженности стремления студентов овладеть определенной профессией использована методика Т. Д. Дубовицкой [Дубовицкая 2004]. Опросник состоит из двадцати утверждений и четырех вариантов ответа к каждому из них. Полученным баллам может быть присвоен высокий, средний и низкий уровни. Применение данного инструмента, так же, как и первой методики, не требует специальных условий проведения.

Из 123 учащихся высоким уровнем профессиональной направленности обладают 27 % (34 чел.). Средний уровень диагностирован у 54 % (65 чел.). Низкий уровень выявлен у 19 % (23 чел.). Для последующей статистической обработки данных был также использован критерий Шапиро-Уилка, который подтвердил их соответствие нормальному распределению ( $p = 0$ ) (см. табл. 3).

*Таблица 3*

#### **Показатели соответствия данных нормальному распределению**

| Шкала                                                  | Критерий Шапиро-Уилка |            |
|--------------------------------------------------------|-----------------------|------------|
|                                                        | Статистика            | Значимость |
| Неопределенное состояние профессиональной идентичности | ,951                  | ,000       |

Итак, представленный результат показывает, что у большей части студентов стремление овладеть выбранной профессией выражено на среднем уровне. Однако есть и такие студенты, кто целенаправленно обучается по лингвистическому профилю с осознанием практического применения полученных знаний, умений и навыков в карьерной практике. Тем не менее есть и те обучающиеся, кому требуются дополнительные условия для того, чтобы достичь описанных выше этапов профессионального самоопределения.

## Диагностика ценностных ориентаций студентов в карьере

В диагностике использовался тест Э. Шейна в адаптации В. А. Чикер и В. Э. Винокуровой [Чикер 2006]. Его вопросы направлены на изучение уровня развития ценностей, социальных установок и интересов по карьерным ориентациям: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство. Согласно инструкции, участнику необходимо оценить 41 утверждение по шкале от 1 до 10, где 1 – абсолютно не важно, а 10 – исключительно важно. С помощью данного инструмента можно определить, какое направление карьеры является приоритетным для студента, или ее отсутствие.

Диагностика показала, что такая ценностная ориентация, как компетентность, приоритетна для 41 % студентов (51 чел.), менеджмент – для 14 % (17 чел.), автономия – для 46 % (57 чел.), стабильность места работы – для 51 % (63 чел.), стабильность места жительства – для 34 % (42 чел.), служение – для 49 % (60 чел.), вызов – для 23 % (29 чел.), интеграция стилей жизни – для 41 % (52 чел.) и предпринимательство – для 43 % (53 чел.).

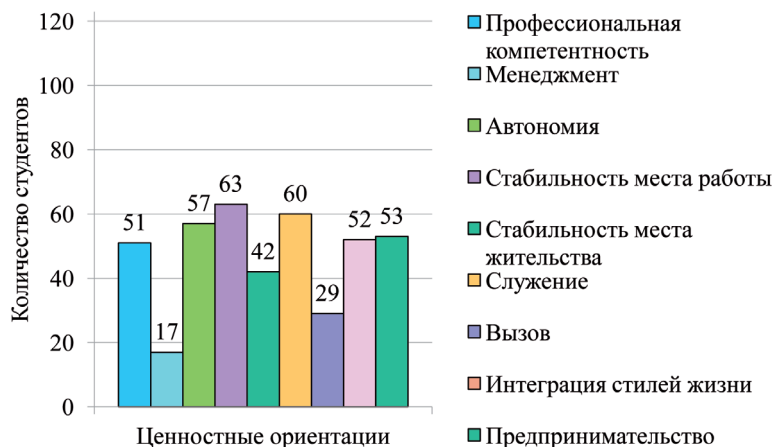


Рис. 1. Степени проявления ценностных ориентаций студентов

Для последующей статистической обработки данных был также использован критерий Шапиро-Уилка, который подтвердил их соответствие нормальному распределению ( $p = 0$ ) (см. таблица 4).

Таблица 4

**Показатели соответствия данных нормальному распределению**

| Шкала                           | Критерий Шапиро-Уилка |            |
|---------------------------------|-----------------------|------------|
|                                 | Статистика            | Значимость |
| Профессиональная компетентность | ,961                  | ,001       |
| Менеджмент                      | ,965                  | ,003       |
| Автономия                       | ,957                  | ,001       |
| Стабильность места работы       | ,954                  | ,000       |
| Стабильность места жительства   | ,944                  | ,000       |
| Служение                        | ,966                  | ,003       |
| Вызов                           | ,955                  | ,000       |
| Интеграция стилей жизни         | ,938                  | ,000       |
| Предпринимательство             | ,947                  | ,000       |

Итак, большинство студентов обеспокоены стабильностью места работы и пониманием, что их деятельность приносит пользу людям, дает общественно значимые результаты. Автономия играет также важную роль для учащихся: она проявляется в стремлении получить возможность работать «на себя», самостоятельно вести трудовую деятельность, направленную на достижение поставленных целей. Многие студенты ценят стабильность места жительства, несмотря на тенденцию к риску и конкуренции. Кроме этого, интересно заметить, что среди студентов популярна интеграция различных жизненных стилей, навыки которых позволяют неординарно и творчески приобретать профессиональную компетентность, а также управлять трудовым процессом. Стоит учитывать эти показатели как ресурс для формирования профессиональной направленности студентов лингвистических профилей подготовки.

Для данного исследования нами также была разработана анкета из семи вопросов, посвященных будущим планам студентов в отношении выбора профессии преподавателя иностранного языка, профессионального портрета преподавателя и его социального положения в обществе. Также анкета включает вопрос о личном эмоциональном отношении к данной специальности, условиях работы и доступных вакансиях на рынке труда.

Среди личностных качеств, необходимых преподавателю иностранного языка, студенты выделили: честность, общительность, чуткость, отзывчивость, исполнительность, ответственность, настойчивость, открытость и др. Некоторые респонденты заметили недостаточную сформированность перечисленных качеств лично у себя для осуществления деятельности преподавателя иностранного языка.

В качестве важных профессиональных качеств преподавателя иностранного языка студенты отметили трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, целеустремленность, организованность и др. Кроме этого, студенты в анкете отметили ценность умения преподавателя иностранного языка грамотно говорить, акцентировать внимание слушателей, саморазвиваться, ставить цели и т. д.

Большинство студентов считает выбранную будущую профессию преподавателя иностранного языка престижной, несмотря на трудоемкость труда, возможные проблемы с трудоустройством и т. д. Респонденты утверждают, что именно преподаватель иностранного языка способен расширить кругозор учеников, развить у них толерантность, а также влиять на их личностное развитие. Практически все участники анкетирования отметили у себя позитивные эмоции в отношении персонального образа преподавателя иностранного языка, что говорит о наличии психолого-педагогических ресурсов для развития профессиональной направленности студентов.

Финальный вопрос анкеты был направлен на уточнение понимания специфики профессии преподавателя иностранного языка в рамках изучения дисциплины «Педагогическая антропология» на II курсе программы бакалавриата лингвистического профиля подготовки. Нередко встречались ответы, что данная учебная дисциплина помогает студентам взглянуть с психолого-педагогического ракурса на процесс преподавания, а также получить знания о различных проявлениях физиологических, характерологических и других особенностей человека.

Итак, данный способ получения обратной связи от студентов показал, что у современных студентов бакалавриата МГЛУ по лингвистическим профилям подготовки имеются трудности с идентификацией себя с профессией. Тем не менее они обладают ресурсами, которые следует использовать в качестве карьерного трамплина.

### **Заключение**

В ходе данного исследования удалось выявить актуальный статус профессиональной идентичности студентов лингвистических профилей подготовки. Было установлено, что необходимо вести профилактическую работу по предупреждению неудовлетворенности выпускников выбранной профессией, поскольку данное явление возникает на фоне недостаточной осведомленности об особенностях будущей специальности. Диагностика профессиональной направленности студентов показала среднюю степень сформированности профессиональной идентичности у студентов на лингвистических профилях подготовки. Преподавателям высшей школы необходимо использовать этот показатель в качестве «трамплина» карьерного становления и развития студентов, от которого будет зависеть не только их индивидуальное психологическое благополучие, но и гармоничность трудовых отношений в обществе в целом. Описанные в статье результаты продемонстрировали необходимость проведения формирующего психолого-педагогического эксперимента, направленного на выявление условий, благоприятствующих повышению статуса профессиональной направленности будущих преподавателей иностранного языка. Для эффективного формирования профессиональной направленности обучающихся необходима организация учебной деятельности с созданием условий, имитирующих их будущую профессиональную деятельность. Формирование профессиональной направленности возможно посредством актуализации положительного отношения к будущей профессии, создания мотивирующего образа профессии. Профессиональная направленность личности основывается также на осознании личностных характеристик, профессиональных качеств, требующихся в профессиональной деятельности. Таким образом, в контексте учебных занятий необходима активизация самопознания обучающихся с последующим сопоставлением собственных психологических особенностей с требованиями профессии. Еще одним фактором формирования профессиональной направленности является организация проблемных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью с целью активизации самостоятельности обучающихся.

В настоящее время наблюдается некая ограниченность научно обоснованных рекомендаций по созданию педагогических условий для реализации формирующих воздействий на профессиональную направленность

обучающихся на ранней стадии вузовского обучения. Отсутствие таких научно обоснованных рекомендаций проявляет неосознанность студентом-выпускником себя как профессионала и стихийный характер поиска сферы приложения своих знаний после окончания вуза, и, кроме того, затрудняет процесс становления профессиональной направленности на финальных этапах высшего образования в логике временной преемственности с начальным этапом обучения, что особенно остро проявляется на этапе вхождения в профессиональную деятельность.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. *Гриднева С. В.* Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как фактор формирования профессиональной направленности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2014.
2. *Есенкова Н. Ю.* Взаимосвязь учебной мотивации и профессиональной направленности врача на этапе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2010.
3. *Кареев В. В.* Воспитание профессиональной-пенитенциарной направленности личности курсантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2011.
4. *Клычкова А. И.* Динамика формирования профессиональной направленности школьников (на материале экологических специальностей): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
5. *Коровина И. А.* Самообразовательная деятельность как фактор формирования профессиональной направленности студента-медика: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2012.
6. *Савина Е. А.* Профессиональная направленность личности студентов педагогического колледжа в условиях проектного обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
7. *Таньков Н. Н.* Формирование профессиональной направленности старшеклассников в процессе профильного обучения в общеобразовательной сельской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2010.
8. *Чапская Я. М.* Педагогическая технология формирования профессиональной направленности у обучающихся в вузах ГПС МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук СПб., 2011.
9. *Шагдурова Л. Д.* Психологические условия и механизмы формирования профессиональной направленности студентов специальности «Социальная работа»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н.-Новгород, 2014.
10. *Соколова А. С., Сергеева М. Г.* Научные основы построения и развития профессиональной карьеры. Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2017.

11. Сунцова Я. С. Диагностика профессионального самоопределения: учебно-методическое пособие. Ижевск : Удмуртский университет, 2009.
12. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82–86.
13. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб. : Речь, 2006.

## REFERENCES

1. Gridneva, S. V. (2014). Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie Inostrannym yazykam v vuze kak faktor formirovaniya professional'noj napravlenosti studentov = Communication-oriented teaching of foreign languages at the university as a factor in the formation of the professional orientation of students: abstract of PhD in Pedagogy. Tula. (In Russ.)
2. Esenkova, N. YU. (2010). Vzaimosvyaz' uchebnoj motivacii i professional'noj napravlenosti vracha na etape obucheniya v vuze = The relationship between educational motivation and professional orientation of a doctor at the stage of study at a university: abstract of PhD in Psychology. Kursk. (In Russ.)
3. Kareev, V. V. (2011). Vospitanie professional'noj-penitenciarnej napravlenosti lichnosti kursantov = Education of the professional-penitentiary orientation of the personality of cadets: abstract of PhD in Pedagogy. Saransk. (In Russ.).
4. Klychkova, A. I. (2012). Dinamika formirovaniya professional'noj napravlenosti shkol'nikov (na materiale ekologicheskikh special'nostej) = The dynamics of the formation of the professional orientation of schoolchildren (based on the material of environmental specialties): abstract of PhD in Psychology. Moscow. (In Russ.)
5. Korovina, I. A. (2012). Samoobrazovatel'naya deyatel'nost' kak faktor formirovaniya professional'noj napravlenosti studenta-medika = Self-educational activity as a factor in the formation of the professional orientation of a medical student: abstract of PhD in Pedagogy. Orenburg. (In Russ.)
6. Savina, E. A. (2010). Professional'naya napravlenost' lichnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha v usloviyah proektnogo obucheniya = Professional orientation of the personality of pedagogical college students in the context of project-based learning: abstract of PhD in Psychology. Moscow. (In Russ.)
7. Tan'kov, N. N. (2010). Formirovanie professional'noj napravlenosti starsheklassnikov v processe profil'nogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noj sel'skoj shkole = Formation of the professional orientation of senior pupils in the process of specialized education in a general education rural school: abstract of PhD in Pedagogy. Penza. (In Russ.)



8. Chapskaya, YA. M. (2011). Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya professional'noj napravlenosti u obuchayushchihsya v vuzah GPS MCHS Rossii = Pedagogical technology for the formation of a professional orientation among students in universities of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia: abstract of PhD in Pedagogy. Saint-Petersburg. (In Russ.)
9. Shagdurova, L. D. (2014). Psihologicheskie usloviya i mekhanizmy formirovaniya professional'noj napravlenosti studentov special'nosti «Social'naya rabota» = Psychological conditions and mechanisms for the formation of the professional orientation of students of the specialty «Social work»: abstract of PhD in Psychology. N. Novgorod. (In Russ.)
10. Sokolova, A. S. (2017). Nauchnye osnovy postroeniya i razvitiya professional'noj kar'ery = Scientific foundations for building and developing a professional career. Kursk: Regional'nyj finansovo-ekonomicheskij institut.
11. Suncova, YA. S. (2009). Diagnostika professional'nogo samoopredeleniya: ucheb.-metod. posobie = Diagnostics of professional self-determination: teaching aid. Izhevsk: Udmurtskij universitet. (In Russ.)
12. Dubovickaya, T. D. (2004). Diagnostika urovnya professional'noj napravlenosti studentov = Diagnostics of the level of professional orientation of students. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 2, 82–86. (In Russ.)
13. Chiker, V. A. (2006). Psihologicheskaya diagnostika organizacii i personala = Psychological diagnostics of the organization and personnel. SPb.: Rech'. (In Russ.)

### **Информация об авторах**

**Соколова А. С.** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

**Фролова К. А.** – преподаватель кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

### **Information about the authors**

**Sokolova A. S.** – doctor of pedagogy, associate professor, professor at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

**Frolova K. A.** – lecturer at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.08.2021;  
одобрена после рецензирования 15.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 20.08.2021; approved after reviewing 15.09.2021;  
accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 378.22

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_115

**ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА:  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**К. А. Фролова**

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,  
frolova18k@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена изучению динамики профессионального самоопределения студентов вуза. С этой целью проведено диагностическое исследование профессионального самоопределения обучающихся разных направлений подготовки. Результаты анкетирования послужили основой для выработки понимания сложившейся ситуации: состояния профессионального самоопределения студентов в отношении выбранной ими профессии, этапов и критических точек его развития, а также причинах выбора конкретного направления подготовки и образовательного учреждения. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки педагогической технологии профессионального самоопределения студента для улучшения образовательной ситуации.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, направление подготовки

**Для цитирования:** Фролова К. А. Динамика профессионального самоопределения студента в образовательном контексте современного вуза: педагогический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 115–124.  
DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_115

Original article

**STUDENT'S DYNAMICS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION  
IN THE EDUCATIONAL CONTEXT OF A MODERN UNIVERSITY:  
A PEDAGOGICAL ASPECT**

**K. A. Frolova**

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, frolova18k@gmail.com

Abstract. The article is devoted to studying the dynamics of students' professional self-determination. For this purpose, a diagnostic study of the professional



self-determination of students in different fields of training was carried out. The questionnaire survey contributes to forming an up-to-date idea of professional self-determination in relation to the target profession, stages of the process, its most vulnerable points; as well as uncovers reasons for choosing a particular profession and educational institution to study at. The results obtained are essential for designing a pedagogical technology to be implemented to ameliorate the present-day educational situation.

**Key words:** professional orientation, professional identity, specialty

**For citation:** Frolova, K.A. (2021). Student's dynamics of professional self-determination in the educational context of a modern university: a pedagogical aspect. Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching, 4 (841), 115–124.

DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_115

## Введение

Одним из ключевых событий в жизни человека оказывается выбор им будущей профессии. Этот процесс принято соотносить с *профессиональным самоопределением*, которое позволяет индивиду не только определить вид деятельности для удовлетворения своих потребностей, но и реализоваться в личностном плане в системе актуальных социальных отношений.

В качестве факторов данного процесса выступает множество социальных и личностных условий. К социальным детерминантам можно отнести текущее состояние рынка труда, востребованность профессии в обществе, мнение значимых людей (родителей, друзей и др.), финансовые возможности, социальный статус семьи. Личностные факторы базируются на показателях способностей индивида, его когнитивных функций, характера, темперамента; физиологических возможностях здоровья, уровне владения релевантными навыками и умениями, а также системе ценностей, потребностях и мотивах.

Анализ литературы по проблемам самоопределения личности свидетельствует о том, что в центре внимания исследователей находится прежде всего психологическое содержание данного процесса, его диагностика, интерпретация полученных результатов, в то время как педагогические аспекты проблемы, факторы их влияния нередко остаются вне поля зрения ученых. Такое положение дел, с нашей точки зрения, нуждается в коррекции, поскольку, как показывает практика, процессы профессионального самоопределения личности не завершаются выбором абитуриентом направления подготовки /

вуза. Получая высшее образование, приобретая новые компетенции, опыт деятельности в иных социальных контекстах, индивид часто переосмысливает свой выбор, самостоятельно устанавливает новые приоритеты личностного развития, и в контексте этих перемен возможны неоднозначные решения обучающегося в отношении области дальнейшей профессиональной деятельности. Не секрет, что сегодня значительное количество выпускников вузов работают не по специальности, девальвируя тем самым полученный диплом о высшем образовании.

В этой связи возникают вопросы: «Какова роль *педагогических условий* в профессиональном самоопределении студента?» и «Каков потенциал *педагогических инструментов* в этом отношении?»

В данной статье мы рассмотрим исходные условия и динамику процесса профессионального самоопределения студента вуза, определим возможные векторы педагогического влияния на этот процесс.

### **Профессиональное самоопределение личности: подходы и решения**

Как известно, любая деятельность связана с целеполаганием – формированием образа планируемого результата. В условиях профессионального самоопределения личности речь идет о проектировании индивидуальной модели будущего, вероятность реализации которой зависит от деятельного участия самой личности.

Так, например, Н. Л. Иванова трактует профессиональное самоопределение как «сознательную активность человека, направленную на выработку собственной позиции относительно своего места в социальных и профессиональных условиях» [Иванова, 2010, с. 57]. При этом речь идет не только о создании образа «Я – профессионал», но и понимании того, как можно адаптировать свои личностные характеристики и навыки под требования работодателей в соответствующей профессиональной сфере, а также установить, какие параметры / качества целесообразно дополнительно сформировать / развить для того, чтобы занять оптимальное положение в системе трудовых отношений [Климов, 2004].

Зарубежные специалисты профориентационных служб [Sharf, 2013, Zunker, 2011] также связывают процесс профессионального самоопределения с сопоставительным анализом личностных характеристик

индивида и «идеальных» качеств специалиста конкретного профиля, полагая, что подобные процедуры позволяют максимально учесть возможности и потребности индивида и определить эффективные способы их удовлетворения. С этой целью формируется *личностный профиль индивида*, в котором фиксируются «наличные» характеристики и навыки, а также те, которые должны быть освоены для эффективной профессиональной деятельности. Кроме того, ученые обращают внимание на значимость когнитивных способностей личности, ее самовосприятия и самооценки для профессионального самоопределения. В частности, отмечается, что адекватность самовосприятия оказывает влияние на процессы сравнения «реального» и «желательного» наборов свойств, результаты анализа и выводы; при этом контроль данного параметра позиционируется как профилактика неблагоприятного профессионального выбора [Sharf, 2013; Zunker, 2011].

Отечественные ученые отмечают, что профессиональное самоопределение предполагает поиск индивидом личностного смысла в учебной, профессиональной или творческой деятельности [Зеер, 2008; Пряжников, 2008]; и именно обретаемый в деятельности *личностный смысл* является катализатором процесса самоопределения, поскольку он открывает «значение информации для обучающегося как ориентировочной основы его практического действия и поступка, в контексте которых информация только и может превратиться в знание» [Вербицкий, 2018, с. 46]. Следовательно, *активное смыслообразование* в движении от учебной к профессиональной деятельности – важный атрибут профессионального самоопределения – может целенаправленно программироваться *педагогическими* средствами в процессе формирования у обучающегося профессиональной картины мира в осваиваемой специальной предметной области. Научные данные свидетельствуют о возможности реализации подобной стратегии профессионально ориентированного обучения студентов вуза, например, в лингводидактическом русле [Яроцкая, 2016].

Конкретизация вышеперечисленных условий в педагогическом контексте современного вуза позволяет нам определить *профессиональное самоопределение студента* как процесс предметно специализированного развития обучающегося, ориентированный на актуализацию его потребностей, интересов и способностей; развитие мотивационной сферы; продуктивное применение специальных

знаний, умений и навыков в осваиваемой предметной области и направленный на формирование готовности личности к полноценной реализации в сознательно выбранной процессии.

Таким образом, профессиональное самоопределение обучающегося становится неотъемлемой частью *педагогического* контекста, а именно – педагогической стратегии, направленной на гармонизацию процессов *профессионального становления личности*.

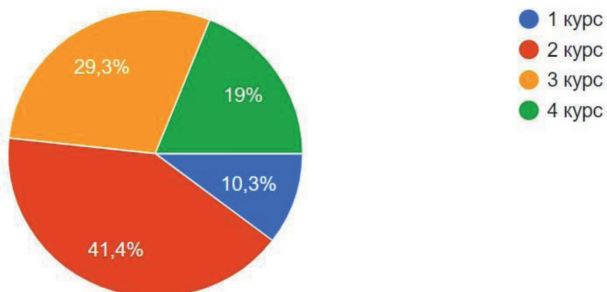
### **Динамика процессов профессионального самоопределения обучающихся в вузе**

Приступая к исследованию, мы сочли необходимым прежде всего установить исходные условия и динамику процесса профессионального самоопределения студента вуза.

С этой целью в МГЛУ был проведен опрос, в котором приняли участие 58 обучающихся I–IV курсов бакалавриата по трем направлениям подготовки: «Психология», «Психолого-педагогическое образование», «Документоведение и архивоведение». В качестве диагностического инструмента нами была разработана анкета, позволяющая оценить факторы выбора специальности и степень удовлетворенности обучающегося сделанным при поступлении в вуз выбором. Анкета включает пять вопросов и готовых вариантов ответов, сформулированных на основе теоретического анализа факторов выбора профессии обучающимися.

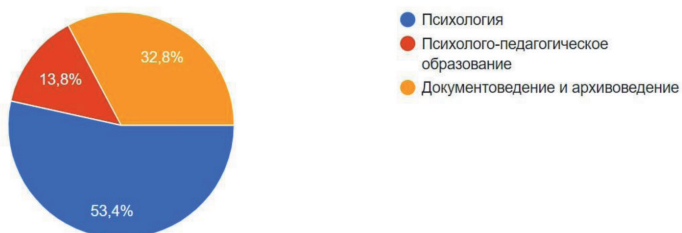
Укажите курс обучения

58 ответов



Укажите ваше направление подготовки

58 ответов

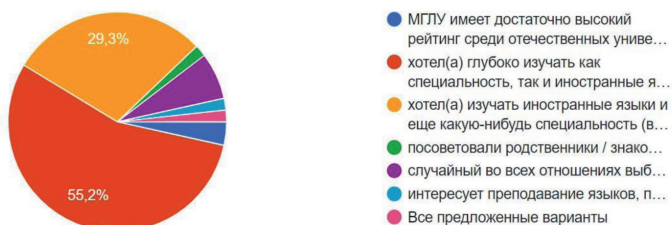


Факторы выбора образовательной организации распределились следующим образом:

- 55,2 % (32 чел.) поступили ввиду желания обучаться по выбранному профилю в сочетании с изучением иностранных языков;
- для 29,3 % (17 чел.) решающим было желание изучать иностранные языки в сочетании с освоением любой специальности;
- для 6,9 % респондентов (4 чел.) выбор был случайным;
- 3,4 % (2 чел.) выбрали МГЛУ, основываясь на рейтинге вузов;
- 1,7 % (1 чел.) сделали свой выбор по советам окружающих, а также по причине интереса к преподаванию иностранных языков.

Чем обусловлен Ваш выбор МГЛУ в качестве вуза для обучения?

58 ответов



Среди факторов выбора направления подготовки выделены следующие:

- 34,5 % (20 чел.) приняли осознанное решение;
- 29,3 % (17 чел.) выбрали данную специальность как одну из интересующих;



- 19 % (11 чел.) руководствовались убеждением об отсутствии препятствий при поступлении и востребованностью профессии на рынке труда;
- 15,5 % (9 чел.) не поступили на желаемое направление подготовки и приняли вынужденное решение;
- для 1,7 % (один чел.) решение было случайным.

Чем обусловлен Ваш выбор направления подготовки, на котором обучаетесь?

58 ответов



*Степень удовлетворенности выбором образовательной организации и направления подготовки* представлена в следующих ответах:

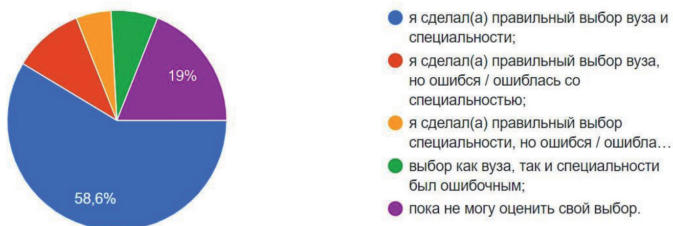
- 58,6 % (34 чел.) считают свой выбор правильным (в том числе четыре студента I курса, 13 студентов II курса, 9 студентов III курса, 8 студентов IV курса);
- 19 % (11 чел.) затрудняются ответить (в том числе один студент I курса, четыре студента II курса, четыре студента III курса, два студента IV курса);
- 10,3 % (6 чел.) сделали неправильный выбор направления подготовки, но удовлетворены выбором вуза (в том числе 0 студентов I курса, три студента II курса, два студента III курса, один студент IV курса);
- 6,9 % (4 чел.) совершили неправильный выбор (в том числе один студент I курса, два студента II курса, один студент III курса, 0 студентов IV курса);
- 5,2 % (3 чел.) довольны направлением подготовки, однако ошиблись с выбором вуза (в том числе 0 студентов I курса, два студентов II курса, один студент III курса, 0 студентов IV курса).

Из представленных результатов следует, что большинство студентов (более 55 %), будучи абитуриентами, приняли осознанное

решение, и примерно тот же процент обучающихся (в пределах допустимой погрешности) отмечают удовлетворенность сделанным ранее выбором.

Оцените свой выбор вуза и специальности по прошествии времени:

58 ответов



Тем не менее около 40 % опрошенных в той или иной степени не удовлетворены своим выбором, и почти пятая часть обучающихся оказались неготовыми оценить ранее принятое ими решение в отношении будущей профессии.

### Заключение

Проведенное исследование позволило сформировать представление об актуальном статусе профессионального самоопределения обучающихся и на этой основе сделать педагогически значимые выводы.

На наш взгляд, полученные результаты свидетельствуют прежде всего об индифферентности значительной части студентов к образовательному процессу, недостаточном уровне развития у них рефлексии и, следовательно, неготовности обучающихся к самостоятельному и осмысленному выстраиванию траектории своего профессионального развития, исходя, в том числе, из личностных интересов и потребностей. Приходится констатировать факт полноценности формируемого при изучении специальных дисциплин профессионального сознания, в котором предметно-операциональный компонент не поддержан мотивационно-личностным, предполагающим ценностно-смысловое отношение обучающегося к той предметной области, которая им изучается. Это подтверждает нашу гипотезу о необходимости усиления педагогической работы в этом направлении, важности разработки педагогической технологии профессионального самоопределения студента.

В методическом плане представляется целесообразным разработать специальные инструменты, направленные на развитие рефлексии у обучающихся, осмысление роли специального профессионального знания и места осваиваемой профессии в современном мире, в жизни общества и индивида; целенаправленное выстраивание собственной траектории профессионального развития.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. *Иванова Н. Л., Котова С. А.* Профессиональное самоопределение: проблема метода диагностики и консультирования // Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. Вып. № 3. С. 3–10.
2. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004.
3. *Sharf R. S.* Applying career development theory to counseling. Pacific Grove, Calif. : Brooks Cole Pub. Co, 2013.
4. *Zunker, V. G.* Career counseling: A holistic approach. (8th ed.). Pacific Grove, CA: Cengage Learning, 2011.
5. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие. М. : Изд.-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2008.
6. *Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю.* Профорientация: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008.
7. *Вербицкий А. А.* Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М. : СПб. : Нестор-История, 2018. С. 7–88.
8. *Яроцкая Л. В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография. М. : ТРИУМФ, 2016.

#### REFERENCES

1. *Ivanova, N. L., Kotova, S. A.* (2010). Professional self-determination: the problem of the method of diagnosis and counseling. *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo instituta Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo. Seriya: Psihologiya. Pedagogika*, 3, 3–10. (In Russ.)
2. *Klimov, E. A.* (2004). *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* = Psychology of professional self-determination: Textbook. manual for stud. higher. ped. study. establishments. Moscow: Akademiya. (In Russ.)

3. Sharf, R. S. (2013). Applying career development theory to counseling. Pacific Grove, Calif.: Brooks Cole Pub. Co.
4. Zunker, V. G. (2011). Career counseling: A holistic approach. (8th ed.). Pacific Grove, CA: Cengage Learning.
5. Zeer, E. F. (2008). Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya v rannej yunosti: ucheb. posobie = Psychology of professional self-determination in early adolescence. Moscow: Izd.-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo institute : MODEK. (In Russ.)
6. Pryazhnikov, N. S., Pryazhnikova, E. YU. (2008). Proforientaciya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij = Career guidance: a textbook for students. higher. study. establishments. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
7. Verbickij, A. A. (2018). Psihologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obrazovaniya = Psychological and pedagogical foundations of contextual education. Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya. A.A. Verbickogo (Ed.) (pp. 7–88). Moscow : St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.)
8. Yarotskaya, L. V. (2016). Foreign Language and Developing a Professional Identity (Non-linguistics University). Monograph. Moscow: TRIUMF Publ. (In Russ.)

#### ***Информация об авторе***

**Фролова К. А.** – преподаватель кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

#### ***Information about the author***

**Frolova K.A.** – Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 25.08.2021; одобрена после рецензирования 21.09.2021; принята к публикации 15.12.2021

The article was submitted 25.08.2021; approved after reviewing 21.09.2021; accepted for publication 15.12.2021

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_125

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Н. С. Харламова<sup>1</sup>, И. Ю. Фролова<sup>2</sup>

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,

<sup>1</sup>natalya\_london@yahoo.com

<sup>2</sup>irafro07@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы обучения иностранным языкам, связанные с вынужденным переходом на онлайн-обучение в 2020 году. Проводится сравнительный анализ трех наиболее часто применяемых платформ Skype, Zoom и Discord с точки зрения использования проверенных временем заданий, эффективность которых доказана для обучения иностранным языкам в области социально-политических наук. За последний год переход с очного обучения в дистанционный формат и обратно имел место неоднократно. В связи с этим в статье ставится задача разработать рекомендации по обеспечению преемственности и гибкости данного перехода. При переходе в дистанционный формат увеличивается роль самостоятельной работы, что предусматривает ее переструктурирование. Еще одним резервом является расширение объема проектной деятельности во всех ее проявлениях.

**Ключевые слова:** иностранный язык, дистанционное обучение, самостоятельная работа, метод проектов, принцип преемственности, социально-политические науки

**Для цитирования:** Харламова Н. С., Фролова И. Ю. Обучение иностранным языкам в социально-политической области в дистанционном формате // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 125–136.

DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_125.

Original article

## ONLINE TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN POLITICAL SCIENCES

N. S. Kharlamova<sup>1</sup>, I. J. Frolova<sup>2</sup>

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,

<sup>1</sup>natalya\_london@yahoo.com

<sup>2</sup>irafro07@yandex.ru



**Abstract.** The article considers theoretical and practical issues related to forced transition to online education in 2020. Comparison analysis of Skype, Zoom and Discord is given in terms of tried-and-tested instructional techniques in foreign language teaching in political sciences. The transition from off-line to online teaching and reverse is frequent. The authors try to work out recommendations to make this transition more flexible. There is a shift from teaching to learning within online framework. Special emphasis is made on project activity and independent work.

**Key words:** foreign language, online learning, independent work, project method, continuity, socio-political sciences

**For citation:** Kharlamova, N. S., Frolova, I. I. (2021). Online teaching foreign languages in political sciences. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 125–136. DOI: DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_125

## **Введение**

В последнее время высшее образование столкнулось с непредвиденной ранее проблемой: резким переходом с традиционного (offline) обучения на обучение в дистанционном формате (online), который, по словам Е. С. Полат определяется как «форма обучения, где коммуникация между педагогом и обучающимся происходит на расстоянии и включает в себя все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами интернет-технологий и другими средствами, предусматривающими интерактивность [Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2009].

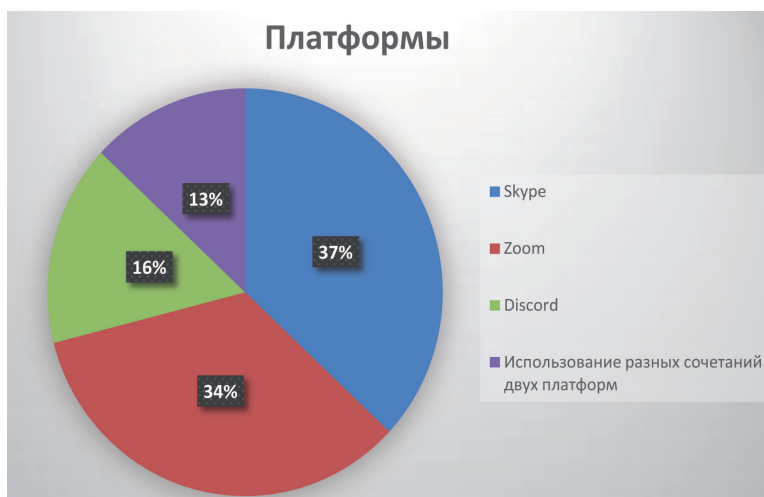
Внедрение онлайн-обучения во время пандемии было средством, с помощью которого университеты пытались найти выход из сложившейся ситуации в период локдаунов, что стало совершенно новым опытом для многих университетов. По общему признанию такой вид обучения уступает проверенному временем и фундированно разработанному подходу, который в течение длительного времени обеспечивал надежные результаты. Особенно это было ощутимо в обучении иностранным языкам. Для практических занятий по иностранному языку переход на онлайн-обучение обусловил потерю коммуникационной среды в области обучения иностранным языкам. Если онлайн-технологии не препятствуют работе с обучающимся, выполнению лексико-грамматических упражнений и аудированию, то другие виды деятельности требуют корректировки. В связи с этим возникают закономерные вопросы:

1) Возможно ли минимизировать потери при переходе offline / online, который в силу объективных причин может осуществляться неоднократно?

2) Какие методические рекомендации следует разработать и учесть, чтобы обеспечить принципы преемственности и гибкости данного перехода?

### **Основные тенденции в онлайн-обучении иностранным языкам в социально-политической области**

В статье ставится задача проанализировать и обобщить работу кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук МГЛУ в этом направлении. Приоритетной задачей сотрудников кафедры являлось создание дистанционной формы обучения, максимально приближенной к аудиторным занятиям, с поддержанием коммуникации со студентами по каналам аудио и видеосвязи, в полном соответствии с установленным расписанием занятий. В течение 5 месяцев преподаватели кафедры (75 человек) вели онлайн-занятия по 11 иностранным языкам. Выбор онлайн-платформ был добровольный. Преференции разделились следующим образом.



По итогам обучения был проведен опрос преподавателей, который позволил обобщить результаты работы.

Были отмечены следующие плюсы в использовании **Zoom** в учебном процессе:

- проведение устного опроса (как индивидуального, так и группового), обсуждение текстовых материалов урока;
- тренировка чтения и перевода текстового материала с иностранного на русский язык (с помощью демонстрации экрана);
- тренировка ситуативного перевода с русского на иностранный язык для отработки и закрепления лексического и грамматического материала (с помощью демонстрации экрана);
- проведение контрольных письменных работ в рамках рубежной и промежуточной аттестации (с помощью демонстрации экрана);
- обсуждение дополнительных материалов, в том числе создание и презентация докладов и сообщений по теме занятия;
- проведение различных форм аттестации.

Используя платформу **Discord**, преподаватель получает возможность легко и быстро использовать на занятии тестовые, аудио- и видеофайлы, ссылки на интернет-ресурсы. После занятия все материалы сохраняются в общем диалоговом окне. Студенты могут вернуться к ним позже. Студенты, по каким-либо причинам пропустившие занятие, тоже могут самостоятельно наверстать материал, используя вложенные файлы. Преподаватель в течение занятия имеет возможность быстро размещать информацию в общем чате, визуализировать изучаемый материал, что является эффективной заменой традиционным классным доскам. Вся информация сохраняется и при необходимости может быть скорректирована или удалена преподавателем.

Используя общий чат, личные сообщения и стрим, преподаватель получает возможность сочетать разные формы работы со студентами (групповые, индивидуальные задания, ролевые игры, презентации). Регулярно делая скриншоты занятий, преподаватель может проследить посещаемость занятий. Технические характеристики Discord позволяют вводить новые формы контроля (автоматически проверяемые тесты). Платформа может быть эффективно использована на экзаменах и зачетах.

При использовании **Skype** преподаватели отмечали следующие возможности:

- *применение* функции «демонстрация экрана» для объяснения грамматической темы, лексической сочетаемости слов, строя предложения в китайском языке, разбора эссе и др.;



– *проведение:*

- а) устной беседы в свободной форме по изучаемой теме («вопрос / ответ»);
- б) опроса лексического минимума по изучаемой теме;
- в) беседы по содержанию текста / статьи и т. д. с последующим пересказом / реферированием;

– *подготовка:*

- а) устного выступления (монолог, диалога, круглого стола);
- б) презентации с включением лингвострановедческих компонентов страны изучаемого языка, а также фото и изображения по теме;

– *выполнение:*

- а) заданий на устный перевод;
- б) аудио- и видеозаданий, прикрепленных преподавателем анализ текстов / статей разной направленности.

Проанализировав опыт работы преподавателей с различными ресурсами, можно сделать вывод, что все платформы имеют приблизительно одинаковые возможности, а именно:

– интерактивный экран, в котором можно показывать документы, тексты, схемы, графики и фильмы с экрана компьютера, а также смотреть презентации студентов;

– интерактивную доску, на которой преподаватель может писать объявления и новую лексику, объяснять грамматический материал, а студенты работать, как в классе;

– чат, в котором можно переписываться как со всей группой, так и с отдельными студентами;

– функцию поднятия руки, кроме Discord, для ответа и реакции на ответ.

Программы Skype и Discord имеют возможность сохранять все материалы в диалоговом окне, что позволяет вернуться студентам к ним позже, а пропустившие занятие студенты могут самостоятельно наверстать материал, используя выложенные файлы.

В платной версии Zoom есть возможность перевести студентов в отдельный кабинет, чтобы работать в парах. В бесплатной версии есть недостаток: сессия длится 40 минут, поэтому для проведения одного занятия требуются две сессии, но если ссылки на них запланировать заранее и разослать студентам, то минутный перерыв между сессиями никак не сказывается на занятии.

К недостаткам использования данных платформ можно отнести то, что для осуществления контроля не хватает инструментов, но платформы удобны и просты в использовании и позволяют реализовать практически все виды работ и формы контроля, за исключением письменных работ.

Стоит отметить, что определенные трудности испытывают преподаватели редких языков, например китайского, так как невозможно посредством данных платформ проводить письменные иероглифические диктанты, лексические работы с моментальной сдачей на проверку.

|    | Формы контроля                                                                                      | Zoom | Skype | Discord | Примечание                                                                           |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Контрольная работа                                                                                  | +    | +     | +       |                                                                                      |
| 2  | Устный перевод с русского языка на иностранный                                                      | ++   | ++    | ++      |                                                                                      |
| 3  | Монологическое / диалогическое высказывание профессионального характера на основе изученного текста | +    | ++    | ++      |                                                                                      |
| 4  | Краткое изложение профессионально ориентированного текста                                           | ++   | +     | ++      |                                                                                      |
| 5  | Доклад (с презентацией)                                                                             | +++  | +++   | ++      |                                                                                      |
| 6  | Презентация                                                                                         | +++  | +++   | +++     |                                                                                      |
| 7  | Эссе – описание<br>Эссе – рефлексия<br>Эссе – рассуждение<br>Эссе – аргументация                    | +    | +     | +       | В онлайн-формате целесообразнее использовать как вид самостоятельной домашней работы |
| 8  | (Контрольное) аудирование                                                                           | ++   | +++   | ++      |                                                                                      |
| 9  | Дискуссия                                                                                           | +++  | ++    | +++     |                                                                                      |
| 10 | Тест (множественный выбор, «открытый»)                                                              | +    | ++    | ++      |                                                                                      |
| 11 | Контрольный устный ответ                                                                            | ++   | +     | ++      |                                                                                      |

|    | Формы контроля                                                                                                               | Zoom | Skype | Discord | Примечание |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|---------|------------|
| 12 | Круглый стол                                                                                                                 | +++  | +++   | ++      |            |
| 13 | Ролевая игра                                                                                                                 | ++   | +++   | +++     |            |
| 14 | Беседа                                                                                                                       | +++  | ++    | +++     |            |
| 15 | Диктант – перевод                                                                                                            | +    | +     | +       |            |
| 16 | Аудирование                                                                                                                  | +++  | +++   | ++      |            |
| 17 | Письменный анализ графика                                                                                                    | ++   | ++    | ++      |            |
| 18 | Письменное творческое задание (написание резюме и мотивационного письма)                                                     | +    | +     | +       |            |
| 19 | Анализ видеодокумента (мультимедийный контроль). Составление ментальной карты (mind map) на основе просмотренного фрагмента. | +++  | +++   | ++      |            |

- + – При данной форме контроля появляется возможность использования дополнительных справочных материалов (словарей, интернет-переводчиков), учебников, что облегчает работу студентов, но не способствует корректной обработке и проверке изученного материала.
- ++ – Возможно использование дополнительных справочных материалов, заготовленных клише.
- +++ – Данная форма контроля максимально приближена к занятиям в аудитории.

Часть заданий целесообразно компенсировать альтернативными видами заданий. В условиях онлайн-обучения создаются благоприятные условия для проектной деятельности.

Реализуя проектную деятельность, преподаватель выбирает форму методической работы, нацеленную на более глубокое изучение определенной темы, выделенного раздела, конкретного события, интересного явления. При правильной организации проектной деятельности уместно предложить алгоритм выполнения задания (определяются этапы и цели работы).

Согласно дефиниции К. Э. Нагаевой, проект «определяется как конечный продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Он позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве и уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления» [Нагаева 2010, с. 135].

Реализуя проектную деятельность, студент развивает важнейшую компетенцию самостоятельного структурирования знаний, причем в политической области из многих предметных сфер.

Иноязычные проекты характеризуются общими критериями, которые работают для всех форматов проектов, так и отличительным характеристикам, прежде всего построением ситуаций, максимально реализующих условия реального общения.

В рамках практического курса иностранного языка на IV курсе ИМО и СПН (направление подготовки «Международные отношения», «Политология») предусматривается подготовка подобных профессионально ориентированных сообщений / презентаций на темы: «Региональные конфликты» и «Политический лидер».

В частности, структура презентации «Региональные конфликты» может выглядеть следующим образом: География ➡ Акторы ➡ Причина и хронология ➡ Развитие и перспективы.

Структура профессионально ориентированного сообщения / презентации по теме «Политический лидер» носит более субъективный характер, но обязательно предполагает ответы на следующие вопросы:

Вклад ↔ Личностные качества ↔ Обоснование выбора данного лидера.

Предполагается изложение результатов самостоятельно проведенного исследования профессиональной проблемы. Важным является этап подготовки дипломной работы, которая логично интегрирует в процесс обучения. Умение представить результат своего труда на иностранном языке является ключевым. Возможная схема такого сообщения / презентации может выглядеть следующим образом: аргументация выбора темы, структура, введение, тезисы дипломной работы, заключение, литература.

В течение семестра студент изучает профессионально ориентированное произведение объемом 200–300 страниц (академическое

чение) желательно в русле своей дипломной работы и готовит презентацию по определенной схеме:

Информация об авторе → отражение темы произведения в заголовке

→ структура книги → определяющие терминологическое поле понятия

→ анализ полезности произведения → обобщение плюсов и минусов данной книги → обоснование выбора данного произведения.

В проектной деятельности в условиях онлайн-обучения иностранным языкам в области социально-политических наук есть задания, которые достаточно эффективно интегрируют из традиционного обучения. Это подготовка обзора текущих событий на иностранном языке. Студентам предлагается на основе самостоятельного просмотра базовых телеканалов на иностранном языке сделать подборку в соответствии с целевой установкой. Эта целевая установка может меняться в зависимости от следующих заданий:

А. Студентам предлагается прослушать ежедневный обзор текущих событий. Далее каждый студент имеет возможность прокомментировать тот пункт, который он считает важным в современной действительности.

Б. Интересным является задание на реализацию тематической выборки событий. Тематическая установка может быть разнообразной и определяться преподавателем (например, события, связанные с конкретной проблемой, со страной изучаемого языка, с хронологическим развитием событий).

В. После прослушивания обзора событий студент составляет «outline» (каждый пункт дается одним предложением).

Г. Достаточно сложным является подготовка заголовков прослушанного обзора. Как правило, предпочтение отдается информативным заголовкам.

Д. Настоящим вызовом для студента является задание на дополнительную информацию, что предполагает собственный комментарий на события.

Е. Преподаватель может быть инициатором и предложить свою схему обзора текущих событий, которые студенты должны развить на основе прослушанного.

Ж. Наиболее творческим заданием для студентов является собственная подборка новостей (необходимо в конце представить аргументацию своего выбора). Сначала дается аудиовизуальный ряд. Затем убирается аудиотекст и студент должен сам представить аудиотекст к имеющейся визуальной информации. Студент выступает и в роли редактора, и в роли диктора.

Данные примеры не исчерпывают возможные варианты работы с новостями. Существенно, что именно в условиях онлайн-обучения сам формат обучения обладает большим потенциалом в этой области. Знание актуальных событий дает возможность совершенствовать иноязыковую профессиональную подготовку.

В частности, в связи со злободневностью и длительностью темы, связанной с коронавирусом студентам, было предложено подготовить самостоятельное исследование на тему «Коронавирус и политические последствия в разных странах» (Coronavirus and the political impact).

### **Заключение**

Проведенный анализ показал, что на продвинутом этапе обучения иностранным языкам в области социально-политических наук может иметь место комбинированный подход (переход с онлайн на оффлайн и обратно при соответствующей методической организации учебного процесса). Проанализировав функции и возможности трех наиболее популярных и востребованных платформ для проведения занятий по иностранному языку в формате онлайн можно сделать вывод, что занятия онлайн продуктивны и во многом даже более продуктивные, чем в очном формате, что позволяет обеспечивать мягкий переход от одной формы работы к другой без потери качества обучения в соответствии с требованиями образовательных программ. Рассмотренные платформы Skype, Zoom и Discord имеют практически равные возможности для выполнения традиционных заданий. Однако в период дистанционного обучения возрастает роль «компенсаторных» заданий, к которым относится расширенная проектная деятельность. Все предложенные задания реализуют дифференцированный подход в обучении (student-oriented), развивают компетенции, направленные на структурирование знаний (knowledge-oriented), и готовят студентов к самостоятельному выполнению сложных заданий (product-oriented). В условиях онлайн-обучения самостоятельная работа как фактор

оптимизации учебного процесса представляет собой интерактивный процесс, участниками являются как студенты, так и преподаватели. Выбор оптимальных форм и методов руководства самостоятельной работой, в частности, разработка толковых алгоритмов выполнения заданий, позволяет преподавателю расширить временные рамки познавательного процесса за счет мотивированного участия студентов в онлайн-обучении [Харламова, 2015].

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стереотип. М. : Академия, 2009.
2. Нагаева К. Э. Метод проектов как средство формирования мотивированности студентов социально-политических специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. Вып. 587. С. 132–142.
3. Харламова Н. С. Динамика роли самостоятельной работы студентов в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2015. Вып. 9 (720). С. 89–99.

### REFERENCES

1. Polat, E. S. (Ed.) (2009). *Novije pedagogičeskije i informacionnije tehnologije v sisteme obrazovanja* = New pedagogical and information technologies in the education system). Moscow: Akademiya. (In Russ.)
2. Nagaewa, K. E. (2010). The Project Method as a Way of Motivation Formation of Students Specializing in Socio-Political sciences. *Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 648, 132–142. (In Russ.)
3. Kharlamova, N. S. (2015). The Shifting Role of Students' Independent Work in Vocationally Oriented Foreign Language Learning. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Pedagogical Studies*, 9 (720), 89–99. (In Russ.)

### **Информация об авторах**

**Харламова Н. С.** – 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

**Фролова И. Ю.** – старший преподаватель 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 N. S.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Political Communications of the Institute of International Relations and Political Sciences, Moscow State Linguistic University

**Frolova I. J.** – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Political Communications of the Institute of International Relations and Political Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.08.21;  
одобрена после рецензирования 10.09.21; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 20.08.21;  
approved after reviewing 10.09.21; accepted for publication 15.12.2021.



Научная статья

УДК 372.881.1.

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_137

**ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА  
КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ  
У ИЗУЧАЮЩИХ КИРГИЗСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ**

**Ж. С. Хулхачиева<sup>1</sup>, К. Ш. Аляутдинова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, j.khulkhachieva@linguanet.ru

<sup>2</sup>Институт востоковедения Российской академии наук, г. Москва, Россия, kakashaf@mail.ru

**Аннотация.** Залогом успешного овладения иностранным языком является формирование у обучающихся лингвокультурной компетенции. В представленной статье анализируются особенности лингвокультурологического подхода при обучении киргизскому языку как иностранному в рамках когнитивно-лингвокультурологической методологии. На материале произведений народного писателя Киргизии Чингиза Айтматова рассмотрены концепты киргизской культуры, знакомство с которыми играет важную роль при обучении киргизскому языку как иностранному. Объектом анализа стали такие важные для понимания духа киргизского народа и специфики киргизской жизни концепты, как «Тоо (гора)», «Ак калпак (головной убор)», «Аялзат (женщина)».

**Ключевые слова:** концепт, концептосфера, межкультурная коммуникация, лингвокультурология, произведение, слово, смысл

**Для цитирования:** Хулхачиева Ж. С., Аляутдинова К. Ш. Произведения Чингиза Айтматова как инструмент формирования лингвокультурной картины у изучающих киргизский язык как иностранный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 137–148. DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_137

Original article

**WORKS BY CHINGIZ AITMATOV AS A TOOL  
FOR FORMING LINGUOCULTURAL PICTURE IN LEARNERS  
OF KYRGYZ AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Zh. S. Khulkhachieva<sup>1</sup>, K. Sh. Alyautdinova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, j.khulkhachieva@linguanet.ru

<sup>2</sup>Institute of Oriental Studies of the RAS, Moscow, Russia, kakashaf@mail.ru



**Abstract.** Success in learning a foreign language largely relies on forming linguistic and cultural competence in students. The article analyzes the features of the linguoculturological approach to teaching Kyrgyz as a foreign language in the framework of the cognitive-linguoculturological methodology. Based on the works of Kyrgyzstan's national writer Chingiz Aitmatov, Kyrgyz culture concepts are considered. Knowing them contributes to the Kyrgyz language awareness in learning it as a foreign language. Analyzed are such concepts as Too (mountain), Ak kalpak (headdress), Ayalzat (woman).

**Key words:** concept, conceptosphere, intercultural communication, cultural linguistics, linguoculturology, composition, word, meaning

**For citation:** Khulkhachieva, Zh. S. Alyautdinova, K. Sh. (2021). Works by Chingiz Aitmatov as a tool for forming linguocultural picture in learners of Kyrgyz as a foreign language. Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching, 4 (841), 137–153. DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_137

## Введение

У молодежи, изучающей киргизский язык как иностранный, культуру, литературу и историю Киргизии, особый, можно сказать, трепетный интерес вызывают произведения киргизского народного писателя, всемирно известного Чингиза Торекуловича Айтматова (1928–2008), основной направленностью которых стало нравственное воспитание будущего поколения, формирование духовных ценностей и веры в гуманистические начала.

«Чингиз Айтматов говорил со всем миром посредством своих произведений, из которых читатель узнавал о жизни киргизского народа, его историю и культуру. Однако истинная ценность наследия Ч. Айтматова – в сочетании национального и интернационального, чувства ответственности за судьбы мира, величайшей человечности. Для произведений этого автора характерны, с одной стороны, простота повествования, с другой – образность и яркость речи. Его прозу отличают внутренняя сила и мощь, обращение к человеческой природе, вопросам морали, совести и долга» [Хулхачиева, Грибанова, 2020, с. 162].

В произведениях Ч. Айтматова находят свое подтверждение важные концепты не только киргизского народа, но и всего человечества. Знакомясь с произведениями выдающегося писателя современности, изучающие киргизский язык и культуру открывают языковую картину мира киргизского народа, получают яркое образное представление об образе его жизни, что, безусловно, способствует успешному овладению языком.

«Известно, что овладение неродным языком предполагает как взаимодействие двух языков, так и взаимовлияние, диалог двух культур. При этом у учащихся формируются определенные языковые, страноведческие и лингвокультуроведческие представления, позволяющие в полной мере воспринять новую культуру. Безусловно, изучение иностранного языка в совокупности с овладением лингвокультурологическими знаниями, носит взаимообогащающий характер и отражает требования современного общества» [Хулхачиева, Грибанова, 2020, с. 162].

Изучение языка как иностранного в контексте культуры его носителей, учет особенностей формирования национальной языковой картины мира способствуют развитию лингвокультурологического подхода в практике обучения языку.

### **Роль концепта в освоении языка как иностранного**

В формировании лингвокультурологической компетенции обучающихся по киргизскому языку как иностранному на продвинутом уровне важная роль отводится концепту, который, представляя собой содержательную сторону слова, передает понятие, закрепленное в общественном опыте народа, имеющее в его жизни исторические корни. Концепты отражают через языковые и неязыковые каналы иноязычную языковую картину мира, восприятие которой помогает изучающим киргизский язык как иностранный вести наиболее адекватный межкультурный диалог с представителями иного лингвокультурного сообщества.

Изучение концептов на практических занятиях по киргизскому языку как иностранному не только способствует включению обучающихся в национально-культурную систему, но и формирует у них умение правильно декодировать тексты с лингвокультурной информацией, учитывать особенности менталитета при построении диалогов с представителями инокультуры.

Понятие «концепт» используется в различных науках и обладает сложной структурой, включая, кроме понятийного ядра, общего для носителей одной культуры, субъективные ассоциации, оценки, присущие каждому человеку, другими словами, «социо-психо-культурную часть» [Лихачев, 1997].

Изучением концептов занимались многие зарубежные и отечественные ученые лингвисты, такие как М. Хайдеггер, И. Кант,

Г. Фреге, Е. И. Шейгал, Д. С. Лихачев, С. Г. Воркачев, С. А. Аскольдов-Алексеев, А. Вежбицкая, И. А. Стернин, З. Д. Попова и др. Благодаря трудам данных авторов в педагогике применяется лингвокультурологический подход к изучению иностранного языка через культуру и менталитет носителей изучаемого языка.

С. А. Аскольдов-Алексеев под концептом понимает следующее: «Слово, не вызывая никаких “художественных образов”, создает художественное впечатление, имеющее своим результатом какие-то духовные обогащения, т. е. слово создает концепт. Концепт – акт, который намечает последующую обработку (анализ и синтез) конкретностей определенного рода; зародыш мысленной операции» [Аскольдов, 1928, с. 269].

«Концепт как “квант знания” отражает содержание понятий, которыми оперируют в процессе мышления, вбирает в себя все знания и опыт и человека, и всего языкового общества. Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека [Лихачев, 1997, с. 281]. Лихачев также отмечает, что богатство концептосферы национального языка обусловлено историческим опытом, религиозными представлениями, литературой, фольклором, наукой, изобразительным искусством.

В то же время концепт можно рассматривать и как ментальную структуру, символами которой являются языковые единицы. Набор концептов, которыми владеет говорящий, отражает его языковую картину мира. «Концепты – идеальные сущности, которые формируются в сознании человека» [Попова, Стернин, 1999, с. 4–5].

Каждый концепт имеет свое отражение в национальном языке и раскрывают социокультурный, национальный, профессиональный и личный опыт как всего народа, так и отдельно взятого представителя инокультуры.

По определению ученого З. К. Дербишевой, национальную киргизскую концептосферу образуют ключевые концепты: Комуз (национальный инструмент), Бозуй (юрта), Тоо (гора), Бала (ребенок), Жылкы (конь), Ак калпак (национальный головной убор), Аялзат (женщина), Бата (благопожелание), Тууган-урук (родня), Аш-той (при-поминки), Каада-салт (обычай), Абийир-намыс (совесть), ынтымак (согласие), Кут (благодать), Арбак (дух) и др. [Дербишева, 2015, с. 27].

## Концепты, отраженные в произведениях Ч. Айтматова

Концептосфера и художественный мир Ч. Айтматова отражают общечеловеческие и общеполитические качества, благодаря чему все народы мира могут выявить в них общее со своим менталитетом.

Чингиз Айтматов в своих произведениях создал вселенную, в которой добро, любовь и человечность на первом месте. Судьба человека у него гармонично вписана в историю общенародной судьбы. Раскрывая насущные вопросы бытия, Чингиз Айтматов затрагивает самые тонкие струны души каждого читателя вне зависимости от его идентичности. Андрей Кончаловский, вспоминая Айтматова, говорит следующее: «Его герои по социальному положению находятся на уровне земли, по человеческим качествам – на уровне неба. У Айтматова способность придать космический масштаб своим героям, он сделал их понятными для каждого жителя планеты» (*Документальный фильм «Гражданин Земного шара», режиссёр О. Чекалина, 2009*).

«Писатель стремится переосмыслить истины, изложить духовные и нравственные ценности, к которым должны стремиться все люди планеты, чтобы достичь гармонии. Именно такие люди способны сформировать особый мир, который принято называть концептосферой» [Дербишева, 2012].

Рассмотрим несколько концептов из художественного мира Чингиза Айтматова, а именно «Тоо (гора)», «Ак калпак (головной убор)», «Аялзат (женщина)», которые имеют определенную ценность в киргизской культуре.

### *Концепт «Гора»*

В автобиографических повестях Ч. Айтматов нередко упоминает родные горы. В его произведениях раскрывается патриотизм и особая любовь к величию горного пространства. Айтматов глубоко семантизирует образ горных вершин: они являются символом родины, смелости, стремления к новым свершениям. Писатель отмечает следующее: «Небесные горы – это колыбель киргизов, а снежные лавины – драконы гор» [Айтматов, 2008, с. 6].

С другой стороны, образы вершин и снежных лавин содержат чувство надвигающейся опасности, потери близких. Перед началом долгой дороги у киргизов принято, обращаясь к духам гор, молиться об успешном прохождении пути.

Ч. Т. Айтматов в своих воспоминаниях, которые он запечатлел в своем публицистическом произведении под названием «Снега на Манас-Ата», пишет о зарождении новой патриотической песни о киргизской земле, о Родине: «...эшелон, не задерживаясь на станции, проследовал через Маймакское ущелье, вдоль Таласского хребта, мимо горы Манас. И, видимо, тогда родились слова, потрясающие нас... То были слова сыновнего прощания, обращения к горам Ала-Тоо: До свидания, сине-снежный Ала-Тоо, Пожелай сынам победы над врагом, До свидания, отцовская гора Манас, Сине-снежный, чистоводный Ала-Тоо... Сколько раз потом доводилось нам петь эту песню при встречах и расставаниях!» [Айтматов, 1985, с. 472–473].

А в повести «Материнское поле» писатель через обращение героя к родным горам раскрывает огромную любовь его к Родине: «Прощайте, горы мои – Ала-Тоо! Как я любил вас! Твой сын – учитель, лейтенант Маселбек Суванкулов» [Айтматов, 1982, с. 343].

Концептуальным ядром последнего романа Ч. Айтматова «Когда падают горы (Вечная невеста)» является поиск ответа на философский вопрос: почему могущественные, вековые горы могут упасть? Под падением гор подразумевается оскудение человеческого духа, изменение традиций и народного мышления, общественная деградация в целом.

Понимание важности концепта «горы» для носителей киргизской культуры помогает изучающим киргизский язык как иностранный прочувствовать лексический выбор писателя в том или ином контексте. Концепт связан с естественной средой, постоянно влиявшей на киргизскую культуру в процессе ее формирования. Горы являлись как местом жизни и ведения хозяйства, так и источником опасности, но и в то же время защитой от внешней угрозы. В определенном смысле, принадлежность к «горам» стала идентификатором принадлежности к киргизской общности, отличающем ее носителей от соседних культур – «степной» казахской и «равнинно-городской» узбекской.

В киргизском языке концепт «Гора» передается словом «Тоо». Его значение в целом соответствует русскому «гора / горы», например, употребляется в названии горного хребта «Ала-Тоо» (букв. 'снежные, пёстрые горы'), в выражениях «кара тоо» (букв. 'горы без снега'), «тоо өнөр жайы» (букв. 'горная промышленность'), «тоодой үйүлгөн буудай» (букв. 'гора пшеницы').

Изучающим киргизский язык важно знать интересную особенность в понимании смысла этого слова. В некоторых случаях слово «тоо» приобретает оттенок значения чего-то очень большого, причем только в положительном смысле. Так, форму «тоодой» (букв. 'большой, как гора') используют, говоря о богатыре (букв. 'тоодой Манас'), о счастье (букв. 'тоодой бакыт'), о большом сильном человеке (букв. 'тоодой киши'). Важно отметить, что слово «тоо» в киргизском языке не применяют в тех случаях, когда высказывание имеет негативный оттенок. Например, аналогом для фразы «у меня целая гора работы», будет «эң эле көп иштерим бар», со словом «көп» (букв. 'много'). Такое ограничение контекстов отражает уважительное отношение к «горам» в сознании носителей языка.

Таким образом, образ горы в творчестве Ч. Т. Айтматова занимает главенствующее место среди других природных образов, разрастаясь до уровня художественного символа.

### ***Концепт «Ак калпак»***

Ак калпак – старинный киргизский головной убор, который до сих пор очень популярен в республике. Его преподносят почетным иностранным гостям и виновникам семейных торжеств, в нем идут на работу, свадьбу, в гости. Мужчины в ак калпаках появляются 5 марта, именно в этот день с 2011 года весь киргизский народ отмечает День ак калпака. За его внешней простотой кроется веками выверенное удобство формы.

Изготовленный из белого войлока киргизский ак калпак очень функционален – летом спасает от жары, зимой от ветра и морозов. Этот головной убор практичен, легко складывается, не теряя формы.

Форма этого национального головного убора мужчин напоминает снежные вершины горной Киргизии.

У киргизов особое отношение к ак калпаку: они считали, что в головном уборе сосредоточена особая сила. Об этом свидетельствуют пословицы и поговорки, например: «Калпакты жерге койбо (букв. 'не кладите головной убор на землю')», «Калпагынды сатсаң акылынды сатасың (букв. 'если вы продаете свой головной убор, вы продаете свой ум')», «Калпагынды жоготсоң башыңды жоготосуң (букв. 'если вы потеряете головной убор, вы потеряете голову')».

Очень много примет и поверий, связанных с ак калпаком. Человек должен надевать его на голову и снимать обязательно двумя руками,

а затем аккуратно ставить на особое место или рядом с собой. Нельзя «шутить» с ним – подбрасывать в воздух, а тем более пинать. Если потерял ак калпак, то тебя ждет неудача в жизни.

Ак калпак является важным атрибутом для киргиза-мужчины. Надев ак калпак, он обязан защищать интересы семьи, заботиться о своих родных, чтить обычаи и традиции народа, помнить свою историю.

Концепт «Ак калпак» интересно использован Чингизом Айтматовым в романе «И дольше века длится день». В легенде о Манкурте, искусно вкрапленной в художественную ткань романа и несущей большую смысловую нагрузку, тюбетейка, надетая на голову Манкурта врагами – головной убор, чуждый для киргизов. Высыхающая и сжимающая голову, она убивала в человеке способность думать, в конечном счете, это превращало его в послушного раба, забывающего свои корни, свои исконные ценности, и в исполнителя всех приказаний захватчиков. Тюбетейка символизировала собой нечто враждебное, страх, манипуляцию и идеологическое насаждение. Лучшим противопоставлением тюбетейке Манкурта является ак калпак, возвышающийся над всеми головными уборами и символизирующий собой превосходящее небесное знание и свободу вероисповедания, которая объединяет в себе пророков, олуя (святых), открывателей, ученых и тысячелетнюю историю человечества.

«Пустое пространство под ак калпаком символизирует свободу – никакое давление не воздействует на голову, а его владелец обладает свободой воспринимать самые различные точки зрения. Такой широкий взгляд позволяет человеку сделать лучший выбор своего собственного пути» – пишет З. К. Дербишева, анализируя концепт «ак калпак» [Дербишева, 2015, с. 55].

### ***Концепт «Женщина»***

Концепт «Аялзат (Женщина)» в киргизской языковой картине мира может быть обозначен такими гипонимами концепта, как: женщина (аял), мать (апа), невестка (келин), девочка (кыз), сноха (жеңе), девушка (кыз-келин), бабушка (эне, чоң эне, чоң апа), тетя (эже), бабушка и тетя по маминой линии (таэне, тайэже), свекровь (кайнене), свояченица (кайнене-келин), старушка (кемпир), баба (катын), двоюродные тетки (жеңе-желпилер), девчонка (кыз бала), свояченицы



и золовки (абысын-ажындар), старшая жена (байбиче), сестренка (карындашым), вдова (жесир), любимая (секет), милая (селки), жена (зайып), супруга (жубай), сестры и сестренки (эже-синди), сестра мужа (кайын синди), сестра жены (балдыз) [Акматова, 2020, с. 66].

Данные лексемы раскрывают как возрастные особенности, семейный статус, так и общественную роль киргизских женщин. Индивидуально-авторская концептосфера Ч. Т. Айтматова в своих произведениях транслирует трепетное отношение к женщине как к матери, супруге. Согласно киргизской традиции, женщина у него представлена как хранительница очага и мудрая советчица.

В романе «И дольше века длится день» концепт «Женщина» транслируется через следующие языковые выражения: любовь, лебедь, цветок, звезда, горемычная, ломовая лошадь, не роптала, не сдается, преданная, выдержка, отчаянная, походит на птицу, заслонит гнездо от бури, изболевшая душа, стройная, бывшая красота, на лице печать глубоких горестей, печальное чело, томимая тоской, оглушенная горем, настороженная и озабоченная, бледна и строга, глаза сияли радостью, каменная, глаза поблескивали, крепкая, трезвая, взгляд озорной и гордый, сотворена умелыми руками, ладна собой, черноокая, любимая пришелица, прекрасная, сердцевина счастья, зажглась, как звезда, свободна и своенравна задором, немой крик скорби в глазах, заражена смелостью, как пчела, цветок в бутоне, белая лебедь, родная [Чонмурунова, 2018, с. 22].

В повести «Белое облако Чингисхана» номинативное поле концепта «Женщина» включает номинации разновидностей гипонимов концепта, такие как: женщина-золотошвейка, птица, корень рода, возлюбленная, верная мать, дочь бога красоты, жена [там же].

Юность Айтматова совпала с годами суровой войны. Он был живым свидетелем тех тяжелых испытаний, с которыми пришлось столкнуться людям в тылу. Одно из ранних произведений Айтматова – повесть «Материнское поле» – олицетворяет силу материнской любви, ожидания, надежды, раскрывает образ женщин, отправивших на войну мужей, сыновей, братьев и взявших на свои хрупкие плечи все тяготы тыловых будней, женщин, которых беспощадная война сделала сильными. Главная героиня повести «Материнское поле» Толгонай потеряла на войне двоих сыновей и мужа. Постоянно сталкиваясь с трудностями военного времени, никогда не сдавалась, единство с народом помогало ей жить дальше: «Если жив народ, то и я жива».

Подводя итог, для Айтматова киргизская женщина – олицетворение материнства, честности, целомудрия, преданности и верности, хорошая хозяйка, трудолюбивый человек с сильным характером, которому в силу исторических обстоятельств приходилось брать на себя ответственность за семью, дом, быт и преодоление трудностей в одиночку.

### Заключение

Подводя итоги, сделаем следующие выводы. Во-первых, для успешного обучения киргизскому языку как иностранному и формированию лингвокультурологической компетенции важное значение имеет разъяснение содержания концептов. Это помогает не только наладить межкультурную коммуникацию с носителями языка, но и правильно трактовать переводы, подбирая слова и выражения, наиболее точно отражающие смысл того или иного концепта. Концепты транслируют традиционную языковую картину мира народа изучаемого языка, что помогает обучающимся вести дипломатический диалог, проявлять толерантность к представителям инокультуры.

Во-вторых, концепты, используемые в произведениях Ч. Т. Айтматова, дают благодатный и обширный материал для ознакомления изучающих киргизский язык как иностранный с бытом, менталитетом, этическими и эстетическими принципами, представлениями о нравственных нормах, выработанных в народе веками. Айтматов в своих произведениях призывает все поколения помнить уроки истории, поддерживать межкультурный диалог, уметь разбираться в языковых картинах мира разных народов. В контексте сказанного непреходящее значение имеют его слова: «На смену культа войны обязательно придет культура мира!»<sup>1</sup>

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Хулхачева Ж. С., Грибанова Т. И. Роль творчества Ч. Айтматова в освоении языка и культуры киргизского народа и иноязычной среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 160–170.

---

<sup>1</sup>URL: <http://www.ajtmator.ru/content/view/1145/471>

2. *Лихачев Д. С.* Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антол. / Ин-т народов России ; под общ. ред. В. П. Нерознака. М., 1997. С. 280–287.
3. *Аскольдов С. А.* Концепт и слово. В кн.: Русская речь. Вып. II. Ленинград : Academia, 1928. С. 28–44.
4. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж, 1999.
5. *Дербишева З. К.* Ключевые концепты киргизской лингвокультуры. М. : Флинта, 2015.
6. *Дербишева З. К.* Вселенная Чингиза Айтматова. Бишкек : Манас, 2012.
7. *Айтматов Ч. Т.* Собрание произведений. Алматы, 2008. Т. 3.
8. *Айтматов Ч. Т.* Повести. Рассказы. Публицистика / сост. В. Ф. Коркина. М. : Правда, 1985.
9. *Айтматов Ч. Т.* Собр. соч.: в 3 т. Т. 1. М. : Молодая гвардия, 1982.
10. *Акматова А. А.* Концепт «Женщина» в повестях Ч. Айтматова на киргизском языке // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2020. Вып. 2 (33). С. 65–71.
11. *Чонмурунова Н. Ж.* Концепт «Женщина» в концептосфере Ч. Айтматова. Web of Scholar. 2018. Вып. 4 (3). С. 20–24.

## REFERENCES

1. *Khulkhachieva, Zh. S., Gribova, T. I. (2020). Rol' tvorchestva Ch. Aitmatova v osvoenii iazyka i kul'tury kirgizskogo naroda i inoiazychnoi srede = The role of Ch. Aitmatov's creativity in the development of the language and culture of the Kyrgyz people and the foreign language environment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3 (836), 160–170. (In Russ.)*
2. *Likhachev, D. S. (1997). Kontseptosfera russkogo iazyka. Russkaia slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta = The concept sphere of the Russian language. Russian literature. From the theory of literature to the structure of the text. Moscow. (In Russ.)*
3. *Askoldov, S. A. (1928). Konzept i slovo = Concept and word. Russkaya rech', Russian speech, II, 28–44. Leningrad: Academia Publ. (In Russ.)*
4. *Popova, Z. D., Sternin, I. A. (1999). Ponyatie «koncept» v lingvisticheskix issledovaniyax = The notion of «concept» in linguistic research. Voronezh. (In Russ.)*
5. *Derbisheva, Z. K. (2015). Klyuchevy'e koncepty` kyrgyzskoj lingvo-kul'tury` = Key concepts of Kyrgyz linguoculture. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)*

6. Derbisheva, Z. K. (2012). Vselennaya Chingiza Ajtmatova = The Universe of Chingiz Aitmatov. Bishkek: Manas. (In Russ.)
7. Aitmatov, Ch. T. (2008). Sobranie sochinenij. T. 3 = Collection of works. (Vol. 3). Almaty (In Russ.)
8. Aitmatov, Ch. T. (1985). Povesti. Rasskazy. Publitsistika = Stories. Stories. Journalism. Moscow: Pravda Publ. (In Russ.)
9. Aitmatov, Ch. T. (1982). Sobranie sochinenij. T. 1. = Collection of works (Vol. 1). Moscow: Young Guard Publ. (In Russ.)
10. Akmatova, A. A. (2020). Koncept «Zhenshhina» v povestiyax Ch. Ajtmatova na ky'rgy'zskom yazy'ke = The concept of «Woman» in the novels of Ch. Aitmatov in the Kyrgyz language. Russian Science and Education today: problems and prospects, 2 (33), 65–71. (In Russ.)
11. Chonmurunova, N. Zh. (2018). Koncept «Zhenshhina» v konceptsfere Ch. Ajtmatova = The concept of «Woman» in the Ch. Aitmatov's concept-sphere. Web of Scholar. 4 (3), 20–24. (In Russ.).

#### **Информация об авторах**

**Хулхачиева Ж. С.** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой языков и культур стран СНГ и ближнего зарубежья Дирекции БО по языкам и культуре государств – участников СНГ МГЛУ

**Аляутдинова К. Ш.** – младший научный сотрудник Центра изучения Центральной Азии, Кавказа и Урало-Поволжья Института востоковедения Российской академии наук

#### **Information about the authors**

**Khulkhachieva Zh. S.** – PhD (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Languages and Cultures of the CIS Countries and Neighboring Countries of the Directorate of the BO for Languages and Culture of the CIS Member States, Moscow State Linguistic University

**Alyautdinova K. Sh.** – Researcher of the Department of Studies of Central Asia, Caucasus and Ural-Volga Region of the Institute of Oriental Studies of the RAS

Статья поступила в редакцию 15.06.2021;  
одобрена после рецензирования 25.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 15.06.2021;  
approved after reviewing 25.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

**Научная статья**

**УДК 159.9.072**

**DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_149**

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ВЗРОСЛЫХ  
В ПЕРИОД КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА**

**Ю. Н. Гут<sup>1</sup>, Ю. П. Кошелева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Психологический институт РАО, Москва, Россия;  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Белгород, Россия, gut.julya@yandex.ru

<sup>2</sup>Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,  
yu.p.kosheleva@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются показатели кризиса среднего возраста взрослых, подтверждающих трансформацию их идентичности: внутриличностной конфликтности, ценностно-смысловой сферы и рефлексии с учетом различий между мужчинами и женщинами. Результаты эмпирического исследования показывают, что у людей среднего возраста наиболее выражен конфликт неадекватной самооценки, конфликт нереализованного желания и адаптационный конфликт. Для мужчин основой кризиса среднего возраста является отсутствие опоры на ценности, а для женщин – неактуальные ценности.

**Ключевые слова:** идентичность, ценностно-смысловая сфера, внутриличностный конфликт, кризис среднего возраста

**Для цитирования:** Гут Ю. Н., Кошелева Ю. П. Трансформация идентичности взрослых в период кризиса среднего возраста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 149–163. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_149

## Original article

### TRANSFORMATION OF ADULT IDENTITY DURING THE MIDDLE AGE CRISIS

Yu. N. Gut<sup>1</sup>, Yu. P. Kosheleva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, Belgorod State Research University, Belgorod, gut.julya@yandex.ru

<sup>2</sup>Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, yu.p.kosheleva@mail.ru

**Abstract.** The article examines the midlife crisis of adults, confirming the transformation of their identity: intrapersonal conflict, value-semantic sphere, and reflection, taking into account the differences between men and women. The empirical findings show that middle-aged people have conflict of inadequate self-esteem, conflict of unrealized desire, and adaptational conflict. For men, the basis of the midlife crisis is the lack of support for values, and for women – irrelevant values.

**Key words:** identity, value-semantic sphere, intrapersonal conflict, middle age crisis

**For citation:** Gut, Yu. N., Kosheleva, Yu. P. (2021). Transformation of adult identity during the middle age crisis. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 149–163. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_149

## Введение

Любой человек сталкивается в своей жизни с ситуациями, которые меняют траекторию его личностного и профессионального пути, затрагивают его идентичность. В большей степени люди повержены трансформации идентичности в периоды кризиса – особенно в период кризиса «середины жизни» [Солодников, Солодникова, 2009; Манукян, 2010]. В период кризиса среднего возраста человек пересматривает свое окружение, свое отношение к себе и к различным сторонам своей жизни. Судить о том, насколько успешно или неуспешно он преодолел этот кризис, можно по тому, насколько гармонична его личность, насколько его деятельность отвечает текущим потребностям и запросам, насколько он удовлетворен своей жизнью в целом. В противном случае у него возникает внутриличностный конфликт, который затрагивает мотивационно-ценностную сферу человека [Подымов, Сульчинская, 2018]. По мнению А. С. Васильева, внутриличностный конфликт характеризуется тем, что а) в нем отсутствуют субъекты противостояния – конкретные личности или группы, стороны конфликта – внутриличностные образования самого человека; б) такой конфликт тяжело переживается и сопровождается

состояниями страха, депрессии, стресса и, если человек не справляется с ними, то он может вылиться в невроз и даже в психоз; в) он протекает латентно как для окружения, так зачастую и для самого индивида [Васильев, 2010].

Исследования кризиса среднего возраста обнаруживают, что его протекание зависит от ряда параметров – от социально-демографических характеристик человека [Аксенов, Скрипачева, 2014], от самореализации личности [Бохан, Скрипачева, 2013; Кулагина, 2020] и других характеристик, непосредственно влияющих на идентичность личности. [Krasovskaia et al., 2020]. Мы полагаем, что показателем разлада человека самим с собой и нарушения его идентичности является внутриличностный конфликт, которому, в первую очередь, подвержены взрослые люди в период кризиса среднего возраста.

Наше исследование посвящено изучению идентичности взрослых и выявлению связи внутриличностного конфликта со структурой идентичности, в которой центральное место занимает ценностно-смысловая сфера человека, и с рефлексией как ресурсом личности, позволяющим осмыслять полученный опыт и в соответствии с ним трансформировать свою идентичность.

### ***Структура идентичности***

В исследованиях идентичности особое внимание уделяется изучению ее истоков и структуры. Так, К. Пиотровски с соавторами считает, что становление идентичности основано на исполняемых личностью социальных ролях [Piotrowski et al., 2020]. Формирование идентичности и образа Я зависит от окружения человека, – в первую очередь, от семьи [Baldwin et al., 2020] и этнокультуры [Krasovskaia et al., 2020]. Согласно Л. Б. Шнейдер, в структуру идентичности входят следующие компоненты: смыслы и хронотопы, являющиеся основой самоопределения и самоорганизации; прототипы, на которых основана персонализация и ценности, благодаря которым формируется образ «Я». В то же время идентичность является динамическим образованием. Присвоение ее структуры осуществляется через идентификацию-отчуждение, обеспечивающих тождественность и развитие личности, в процессе самоопределения и самоорганизации, основанных на соотношении детерминизма и неопределенности. Идентичность обеспечивает целостность личности, которая достигается за счет развития образа «Я» с помощью

рефлексии и самоописания. Помимо механизмов, на формирование идентичности оказывают влияние реализация деятельности, построение отношений с другими, конструирование образа «Я», самоорганизация и моделирование образов будущего.

В структуре идентичности выделяются также мотивационно-карьерный, коммуникативно-интерактивный, ценностно-смысловой и регуляционно-целевой компоненты [Эмильбекова, Кошелева, 2018]. В разные периоды жизни актуализируются разные виды идентичности (личностная, социальная – гендерная, профессиональная, этническая и т. д.) и меняется иерархия ее компонентов. Мы полагаем, что при трансформации идентичности взрослых в период кризиса среднего возраста в наибольшей степени будет подвержена изменениям ценностно-смысловая сфера личности, так как взрослые люди прямо или косвенно оценивают накопленный опыт, принимают или не принимают его, от чего зависит их адаптационные возможности, интеграция опыта и дальнейшая траектория жизни.

### **Ценностно-смысловая сфера в структуре идентичности**

Ценности – это ориентиры, которыми руководствуется личность. При этом личностное осознание этих ориентиров ставит на первый план проблему смысла. В психологии для одних исследователей смысл – это нечто объективное, которое существует в мире. При этом смысл является чем-то уникальным, единственным, что может быть у каждого отдельного субъекта. Для других учёных смысл – это субъективное видение, которое накладывается у каждого человека на окружающий его мир. С одной стороны, смысл является интегративной основой личности – особенностью, присущей только человеку и позволяющей ему искать смысл и реализовывать его. С другой – смысл рассматривается как структурный элемент процессов сознания и деятельности человека. Д. А. Леонтьев вводит в научный обиход понятие «смысловая структура» или «относительно устойчивая и автономно иерархически организованная система, включающая в себя ряд разнородных смысловых структур и функционирующая как единое целое» [Леонтьев, 2009, с. 235]. Он также учитывает и временную перспективу жизненного опыта и плана реализации стратегии жизни и вводит понятие «смыслжизненные ориентации», определяя их как «сложные социально-психологические образования, которые порождаются взаимоотношениями человека с бытием. Эти ориентации



релевантны по отношению ко всему жизненному пути личности, в который входит и прошлое, и настоящее, и будущее» [Леонтьев 2009, с. 276]. Именно они, по мнению Д. А. Леонтьева, определяют направление и границы, в рамках которых личность хочет самореализовываться, проходить свой жизненный путь.

Ценности и смыслы образуют ценностно-смысловую сферу личности и являются неотъемлемой частью идентичности человека. Мы считаем, что показателем трансформации ценностно-смысловой сферы взрослых в структуре идентичности в период кризиса середины жизни является наличие внутриличностной конфликтности, изучению их взаимосвязи посвящено наше эмпирическое исследование.

### **Исследование взаимосвязи внутриличностной конфликтности и ценностно-смысловой сферы взрослых**

Целью исследования было выявление показателей ценностно-смысловой сферы взрослых (мужчин и женщин) как компонента идентичности, которые связаны с внутриличностным конфликтом и косвенно могут свидетельствовать о кризисе середины жизни и его возможных причинах.

#### ***Выборка и методы***

В исследовании<sup>1</sup> приняли участие 82 человека в возрасте от 30 до 40 лет: 41 мужчина (средний возраст – 33,2) и 41 женщина (средний возраст – 32,6). Исследование проводилось в формате живых встреч, а также с использованием интернет-технологий (zoom и google-формы). При использовании интернет-технологий Google-формы заполнялись в онлайн-режиме с каждым из респондентов.

#### ***Методики исследования***

1. *Тест по выявлению внутриличностной конфликтности* (А. И. Шипилов). Методика определяет вид конфликта (мотивационный конфликт, моральный конфликт, конфликт нереализованного желания, ролевой конфликт, адаптационный конфликт, конфликт неадекватной самооценки) и степень его выраженности.

---

<sup>1</sup>Исследование выполнено О. С. Василенко под нашим руководством. – Ю. Г., Ю. К.

Проверка валидности методики проводилась на мужчинах и женщинах среднего возраста от 25 до 55 лет, тестировались по опросникам Г. Айзенка и Д. Кеттела. Для проверки надежности методики исследовалось влияние развитости волевых качеств личности на уровень ее конфликтности. С помощью методики «Личностный дифференциал» определялась развитость таких качеств, как решительность, уверенность, самостоятельность, невозмутимость и независимость.

2. *Тест диагностики ценностных ориентаций* (М. Рокич). С помощью методики исследуются два типа ценностей человека – инструментальные и терминальные. Терминальные ценности определяются как важные для человека и общества убеждения, в которых имеется какая-то конечная цель индивидуального существования (например, счастливая семейная жизнь, мир во всем мире), она имеет личностное и общественное значение. Инструментальные ценности – это убеждения, которые определяют образ действия (например, честность, рационализм), которые помогают человеку добиваться намеченного в жизни. Разделение терминальных и инструментальных ценностей различает ценности-цели и ценности-средства.

3. *Методика смысложизненных ориентаций* (СЖО) (Д. А. Леонтьев). Апробация методики проводилась на 540 рабочих трех промышленных предприятий г. Ленинграда. Согласованность отдельных пунктов с суммарным баллом колеблется в пределах от 0,37 до 0,71. Тест включает в себя следующие субшкалы:

3.1. Шкала «Цели в жизни». Характеризует целеустремленность, наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

3.2. «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» характеризуют удовлетворенность жизнью в настоящем, восприятие процесса жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом, и бытийность существования, суть которой в том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить.

3.3. «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией». Шкала определяет удовлетворенность прожитой частью жизни, измеряет оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

3.4. «Локус контроля – “Я” (“Я” – хозяин жизни)». Шкала характеризует представление о себе как о сильной личности, обладающей

достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролировать события собственной жизни, быть ее субъектом.

3.5. «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни». Шкала измеряет убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь и что жизнь человека подвластна сознательному контролю.

Кроме субшкал, методика СЖО включают в себя общий показатель осмысленности жизни и позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

4. Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (его авторы Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин и А. Ж. Салихова).

Методика апробирована на 48 мужчин и 45 женщин в возрасте от 17–25 лет (студентах московских вузов). Внутренняя согласованность трех шкал (системная рефлексия, самокопание, квазирефлексия) колеблется в пределах 0,79–0,83, и одной (шкала арефлексии) достигает 0,64. Интерпретация методики осуществляется согласно назначению шкал с высокой согласованностью.

4.1. Шкала системной рефлексии (самодистанцирование и взгляд на себя со стороны, что позволяет одновременно держать в фокусе внимания полюс субъекта и полюс объекта).

4.2. Шкала интроспекции или самокопания (сосредоточенность на своем состоянии и переживаниях).

4.3. Шкала квазирефлексии (отрыв от актуальной ситуации бытия в мире). Квазирефлексия направлена на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации.

Для сравнения показателей внутриличностной конфликтности и показателей ценностно-смысловой сферы в группах мужчин и женщин применялся критерий Манна-Уитни, а для определения взаимосвязей между этими показателями – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Мы предполагаем, что косвенными показателями кризиса среднего возраста взрослых является наличие внутриличностного конфликта у мужчин и женщин, причем его зоны указывают на проблемные

зоны, которые характеризуют возможные причины кризиса. Показатели ценностно-смысловой сферы взрослых, входящей в структуру идентичности личности, обнаруживают приоритет ценностей взрослых с учетом половых различий и перестройку направленности жизненных ориентиров и личностных смыслов. В то же время рефлексия выявляет, с одной стороны, зрелость жизненной позиции и степень осмысленности накопленного опыта, а с другой – возможность трансформации идентичности взрослых под новые задачи личности. Взаимосвязанность этих элементов может спрогнозировать вектор этого изменения. Результаты исследования внутриличностного конфликта взрослых показывают наличие и степень выраженности конфликта у мужчин и женщин (см. рис. 1):

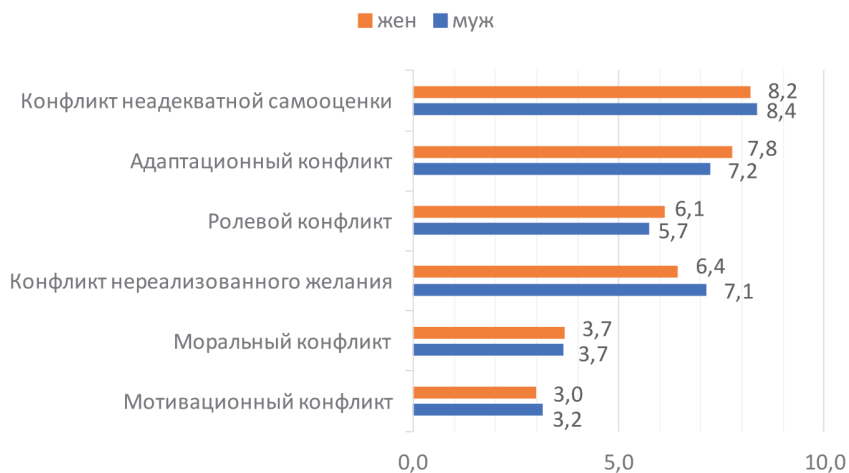


Рис. 1. Показатели внутриличностного конфликта в группах мужчин и женщин среднего возраста

Так, наиболее выраженными областями внутриличностного конфликта в группе мужчин и женщин являются конфликт неадекватной самооценки, а также адаптационный конфликт и конфликт нереализованного желания. На данной группе респондентов видно, что искажение самооценки не позволяет людям среднего возраста реализовывать свои желания и адаптироваться к существующим условиям жизни. Кроме того, для них характерен низкий показатель мотивационного

конфликта, который почти вдвое меньше предыдущих. Это может говорить о том, что кризис среднего возраста только формируется, и еще нет посылка к трансформации идентичности. Ролевой конфликт, инициирующий пересмотр ролевых позиций, занимает промежуточное положение между самым высоким (8,4) и самым низким (3,0) показателями внутриличностного конфликта (5,7 у мужчин и 6,1 у женщин) и может быть связан со сложившейся ситуацией, которая уже не приносит прежнего удовлетворения, и неудобна для людей среднего возраста. Вместе с тем содержание внутриличностного конфликта в среднем возрасте не имеет гендерной специфики – выявленные конфликты (их наличие и степень выраженности) свойственны как мужчинам, так и женщинам среднего возраста. Статистически значимых различий по данной методике не обнаружено.

Исследование ценностно-смысловой сферы участников исследования показало, что среди терминальных ценностей в группе мужчин и женщин наибольшее значение имеют здоровье, материальное обеспечение, любовь, а наименьшее – красота природы и жизни, счастье других, творчество, общественное признание (наибольшее значение превышает наименьшее более, чем в 4 раза). Однако значимыми различиями среди приоритетных ценностей является «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» и «материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем), а среди ценностей с низким приоритетом – «наличие хороших и верных друзей» и «общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)» ( $p < 0,05$ ). Что удивительно, в группе женщин менее значима ценность любви, чем в группе мужчин. Можно предположить, что в середине жизни у мужчин, которые ранее менее уделяли внимание этой ценности, происходит ее переоценка, более того, они меньше чувствуют любовь со стороны своих партнеров, чем женщины, ввиду того, что у женщин в этот период также происходит переосмысление, только они концентрируются на любви в более раннем возрасте. В то же время материально обеспеченная жизнь как ценность выше ценится женщинами среднего возраста, чем мужчинами; это, в свою очередь, может быть связано с тем, что к середине жизни женщины также переосмысливают свои ценности, начинают в большей степени обращать внимание на эту сторону жизни и, вероятно, транслируют меньше любви и меньше в ней нуждаются, что также подпитывает

дефицит любви у мужчин среднего возраста. Также на основании проведенного сравнительного анализа, можно говорить, что женщины выше ценят дружбу, чем мужчины. Это может быть связано с тем, что женщины до середины жизни больше времени уделяют семье, а потом по результатам ухода из «гнезда» детей, начинают стремиться к тому, чтобы реализовать другие свои ценности и больше времени уделять своим подругам (хотя сам приоритет этой ценности гораздо ниже по сравнению с предыдущими). Кроме того, было выявлено, что в группе женщин более высокий ранг имеет ценность общественного признания, чем в группе мужчин. Этот факт, вероятно, говорит о том, что женщины более мужчин склонны к коллективной деятельности, поэтому социальные ценности для них важнее, чем для мужчин. По-видимому, мужчины отдают предпочтение осуществлению индивидуальной деятельности, за которую отвечает он сам.

Анализ показателей инструментальных ценностей выявил другую картину в распределении ценностей. Наибольший ранг у мужчин получили такие ценности, как жизнерадостность, ответственность и честность, а наименьший – непримиримость с чужими недостатками и высокие запросы. В группе женщин наиболее ценными являются ответственность, рационализм, образованность, независимость, жизнерадостность. Наименьший ранг, так же, как и в группе мужчин среднего возраста, имеет непримиримость с чужими недостатками и высокие запросы. Сравнительный анализ инструментальных ценностей у мужчин и женщин показал, что ответственность как инструментальная ценность у женщин выражена сильнее, чем у мужчин ( $p = 0,015$ ). Женщины реализуют множество ролей и обязанностей, кроме того, основная часть работы по воспитанию детей лежит на женщинах, очевидно, что для них эта ценность имеет большее значение по сравнению с мужчинами. Вместе с тем, было выявлено, что твердая воля ценится мужчинами среднего возраста больше, чем женщинами того же возраста ( $p = 0,02$ ). Это может быть связано во многом с тем, что способность настоять на своем имеет традиционно воспринимается как мужская черта, так как они относятся к защитникам и среди них больше руководителей.

Результаты исследования смысложизненных ориентаций людей среднего возраста показали, что для них наиболее значимыми являются процесс и локус контроля – жизнь, а наименее значимыми локус

контроля – «Я». Сравнительный анализ этих показателей не выявил достоверных различий между группами мужчин и женщин среднего возраста, что, как и в случае с внутриличностной конфликтностью, позволяет говорить об общей наполненности смысловой жизни сферы респондентов вне зависимости от пола.

Распределение показателей по методике «Дифференциальный тип рефлексии» выявило схожий рисунок у мужчин и женщин, причем и мужчины, и женщины чаще используют такой тип рефлексии, как системная рефлексия, и реже другой тип – интроспекцию, которая больше свойственна женщинам, а не мужчинам ( $p < 0,05$ ). Интроспекция как способность сосредоточиться на собственных переживаниях, является гендерно окрашенной, так как во многом в обществе именно женским качеством считается умение понимать и принимать, а также перерабатывать свои и чужие переживания.

Результаты анализа взаимосвязи внутриличностной конфликтности и ценностных ориентаций обнаружили, что у мужчин среднего возраста конфликт нереализованных желаний статистически достоверно связан с удовольствием, не являющейся ценностью. Так, можно говорить о том, что чем выше уровень конфликта, тем выше и ранг удовольствия, компенсирующего конфликт и снижающего внутреннее напряжение. У мужчин потребность в реализации какого-либо желания есть, но ресурсы на ее реализацию не предоставляются самим же индивидом и заменяются поиском удовольствий. Получена взаимосвязь конфликтности с инструментальными ценностями: эффективность в делах связана отрицательной связью с мотивационным ( $r = -0,311$ ), моральным ( $r = -0,379$ ) и адаптационным конфликтом ( $r = -0,314$ ); аккуратность – с конфликтом нереализованного желания ( $r = -0,336$ ) адаптационным конфликтом ( $r = -0,377$ ) и конфликтом неадекватной самооценки ( $r = -0,327$ ), и положительная между смелостью в отстаивании своего мнения – с ролевым конфликтом ( $r = 0,322$ ) и конфликтом неадекватной самооценки ( $r = 0,326$ ) при  $p < 0,05$ . Получается, что невозможность отстоять себя и негативная самооценка взаимосвязаны.

Анализ взаимосвязи данных показателей в группе женщин среднего возраста выявил, что конфликт нереализованного желания связан с ценностью продуктивной жизни и развития – при отсутствии ценности предмета, который позволяет реализовать потребность,

наблюдается внутриличностный конфликт, который увеличивает напряженность в нереализованной сфере ( $r = 0,391$ ,  $p < 0,05$  и  $r = 0,483$ ,  $p < 0,01$ ), что приводит к адаптационному конфликту ( $r = 0,411$ ,  $p < 0,01$ ). Анализ также показал, что чем выше показатель ролевого конфликта у женщин среднего возраста, тем ниже ранг ценности счастливой семейной жизни, что говорит о том, что ролевой конфликт у респондентов сочетается с высокой значимостью для них семейной жизни ( $r = -0,316$ ,  $p < 0,05$ ). По-видимому, развитие личности в профессиональной сфере не позволяет уделять должного внимания семье. Выявлены и взаимосвязи конфликта неадекватной самооценки с ценностью активной деятельной жизни ( $r = 0,434$ ,  $p < 0,01$ ), продуктивной жизни ( $r = 0,314$ ,  $p < 0,05$ ) и удовольствием ( $r = -0,437$ ,  $p < 0,01$ ). Вероятно, это связано с тем, что ценность продуктивной жизни вынуждает женщин среднего возраста все время заниматься чем-то активным, что может идти вразрез с ее потребностями и истинными желаниями и приводит к конфликту – женщина чувствует себя несчастной и низко оценивает саму себя. Доказано также, что у женщин различные типы рефлексии связаны с остротой конфликта личности – системная рефлексия позволяет разрешить или предотвратить конфликт, в то время как квазирефлексия и интроспекция наоборот – усугубить.

### **Заключение**

Исследование показало, что внутриличностный конфликт является показателем наличия кризиса середины жизни, подтверждающим трансформацию идентичности взрослых. И у мужчин, и у женщин среднего возраста наиболее выражен конфликт неадекватной самооценки, конфликт нереализованного желания и адаптационный конфликт. Содержание внутриличностной конфликтности и ценностно-смысловой сферы у них сходно – вне зависимости от пола для них важно здоровье, материальное обеспечение, любовь. При этом у мужчин были выявлены немногочисленные взаимосвязи внутриличностной конфликтности и ценностных ориентаций, а у женщин многочисленные. Для мужчин основой кризиса среднего возраста является отсутствие опоры на ценности, а для женщин – неактуальные ценности. Системная рефлексия помогает осмыслить пережитый опыт жизни, преодолеть внутриличностные конфликты и трансформировать идентичность согласно новым жизненным приоритетам.



СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Солодников В. В., Солодникова И. В. «Кризис среднего возраста»: теоретическая интерпретация переживаемого опыта // Мониторинг. 2009. № 4 (92). С. 178–181.
2. Манукян В. Р. Нормативные кризисы развития в период взрослости // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12. Социология. 2010. № 1. С. 39–44.
3. Подымов Н. А., Сульчинская Э. Э. Проблема диагностики внутриличностных конфликтов в ценностно-мотивационной сфере // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. № 3. Т. 4, 71–79. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-3-0-7
4. Васильев А. С. О психологической природе внутриличностного конфликта // Мир науки, культуры и образования. 2010. № 4 (23). С. 207–211.
5. Аксенов М. М., Скрипачева Е. Н. Зависимость психологических показателей от социально-демографических характеристик у женщин при нормативном кризисе зрелости // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 36–37.
6. Бохан Т. Г., Скрипачева Е. Н. Особенности самореализации женщин, переживающих кризис среднего возраста // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (134). С. 127–133.
7. Кулагина И. В. Исследование особенностей самореализации личности в среднем возрасте // Концепт. 2020. № 3. С. 1–7.
8. Krasovskaia N. et al. Ethnocultural Aspects of the Identity of an Adult Personality / N. Krasovskaia, K. Aliyeva, J. Perevozskina, E. Veterok, I. Rena // Calidad de Vida y Salud. 2020. Issue 1. V. 13. P. 58–70.
9. Piotrowski K., Brzezińska A.I. & Luyckx K. Adult roles as predictors of adult identity and identity commitment in Polish emerging adults: Psychosocial maturity as an intervening variable // Curr. Psychol. 2020. # 39. P. 2149–2158. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9903-x>
10. Baldwin M., Ludwin E. Molina & Pegah Naemi. Family ties: Exploring the influence of family legacy on self and identity // Self and Identity. 2020. 19:1. 3. 64–84, DOI:10.1080/15298868.2018.1526820
11. Эмильбекова А. Э., Кошелева Ю. П. Сравнительный анализ содержания структурных компонентов профессиональной идентичности студентов, обучающихся на младших и старших курсах гуманитарных вузов Киргизии // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2018. № 4. С. 85–93.
12. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2009.

## REFERENCES

1. Solodnikov, V. V., Solodnikova, I. V. (2018). «Krizis srednego vozrasta»: teoreticheskaya interpretaciya perezhivaemogo opyta = «Midlife Crisis»: a theoretical interpretation of the experience perceived. *Monitoring*, 4 (92), 178–181 (In Russ.)
2. Manukyan, V. R. (2010). Normativnye krizisy razvitiya v period vzroslosti = Normative developmental crises during adulthood. *Vestnik of St. Petersburg State University, Series 12. Sociology*, 1, 39–44. (In Russ.)
3. Podymov, N. A., Sul'chinskaya, E. E. (2018). Problema diagnostiki vnutrichnostnykh konfliktov v cennostno-motivacionnoj sfere = The problem of diagnosing intrapersonal conflicts in the value-motivational sphere. *Scientific result. Pedagogy and psychology of education*, 3, 71–79. Vol. 4. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-3-0-7 (In Russ.)
4. Vasil'ev, A. S. (2010). O psihologicheskoy prirode vnutrichnostnogo konflikta = About the psychological nature of intrapersonal conflict. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*, 4 (23), 207–211. (In Russ.)
5. Aksenov, M. M., Skripacheva, E. N. (2014). Zavisimost' psihologicheskikh pokazatelej ot social'no-demograficheskikh harakteristik u zhenshchin pri normativnom krizise zrelosti = The dependence of psychological indicators on socio-demographic characteristics in women with a normative crisis of maturity. *Vestnik of Tomsk State Pedagogical University*, 1 (142), 36–37. (In Russ.)
6. Bohan, T. G., Skripacheva E. N. (2013). Osobennosti samorealizacii zhenshchin, perezhivayushchih krizis srednego vozrasta = The self-realization features of women experiencing a midlife crisis. *Vestnik of Tomsk State Pedagogical University*, 6 (134), 127–133. (In Russ.)
7. Kulagina, I. V. (2020). Issledovanie osobennostej samorealizacii lichnosti v srednem vozraste = The study of the self-realization features of the individual in middle age. *Concept*, 3, 1–7. (In Russ.)
8. Krasovskaia, N., Aliyeva, K., Perevostkina, J., Veterok, E., Rena, I. (2020). Ethnocultural Aspects of the Identity of an Adult Personality. *Calidad de Vida y Salud*, 1, 58–70. V. 13. (In Russ.)
9. Piotrowski, K., Brzezińska, A. I. & Luyckx, K. (2020). Adult roles as predictors of adult identity and identity commitment in Polish emerging adults: Psychosocial maturity as an intervening variable. *Curr. Psychol.* 39, 2149–2158. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9903-x>
10. Baldwin, M., Ludwin E. Molina & Pegah Naemi (2020). Family ties: Exploring the influence of family legacy on self and identity, *Self and Identity*. 19:1, 64–84, DOI: 10.1080/15298868.2018.1526820
11. Emil'bekova, A. E., Kosheleva, Yu. P. (2018). Sravnitel'nyj analiz sodержaniya strukturnykh komponentov professional'noj identichnosti studentov,

obuchayushchihsya na mladshih i starshih kursah gumanitarnyh vuzov Kirgizii = Comparative analysis of the structural components content of the professional identity of students studying at the junior and senior courses in the humanities universities of Kyrgyzstan. New in psychological and pedagogical research, 4, 85–93. (In Russ.)

12. Leont'ev, D. A. (2009). Psihologiya smysla: priroda, struktura i dinamika smyslovoj real'nosti = Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of semantic reality. Moscow: Meaning. (In Russ.)

### ***Информация об авторах***

**Гут Ю. Н.** – кандидат психологических наук; доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института РАО; заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета

**Коселева Ю. П.** – кандидат психологических наук; доцент, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

### ***Information about the authors***

**Gut Yu. N.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Head of the Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod State Research University

**Kosheleva Yu. P.** – PhD (Psychology), Associate Professor of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of the Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 10.09.2021;  
одобрена после рецензирования 24.09.2021; принята к публикации 15.12.2021

The article was submitted 10.09.2021;  
approved after reviewing 24.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

**Научная статья**

**УДК 159.9.072**

**DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_164**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Т. Я. Решетова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия  
t.reshetova@linguanet.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы реализации индивидуального подхода в процессе обучения в вузе, раскрываются его существенные характеристики и условия реализации, роль и ответственность за результаты обучения преподавателя и студента. Рассматриваемая психолого-педагогическая проблема, направленная на изучение содержательных и организационных составляющих процесса обучения в вузе, показывает, что успешная реализация индивидуального подхода способна сделать обучающегося субъектом самообразования, способного к саморазвитию, самообучению и самореализации, а также подготовить его к реалиям социально-экономического состояния современного общества.

**Ключевые слова:** индивидуальный подход, познавательная активность, когнитивный диссонанс, когнитивный стиль, самостоятельная работа, самообучение, саморазвитие, самореализация, субъектность

**Для цитирования:** Решетова Т. Я. Психологические аспекты реализации индивидуального подхода в процессе обучения в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 164–179. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_164

**Original article**

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTING THE INDIVIDUAL APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING AND STUDYING AT THE UNIVERSITY**

**T. Ya. Reshetova**

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, t.reshetova@linguanet.ru

**Abstract.** The article deals with the implementation of the individual approach in the process of teaching and studying at the university; it reveals its essential characteristics and conditions of implementation, the role and responsibility of a teacher and a student for the results obtained. The considered psychological and pedagogical problem aimed at studying the content and organizational components

of the educational process at the university, shows that the successful implementation of the individual approach can turn a student into a subject of self-education, capable of self-development, self-teaching and self-realization, as well as preparing a student for the realities of the socio-economic state of modern society.

**Key words:** individual approach, cognitive activity, cognitive dissonance, cognitive style, independent work, self-teaching, self-development, self-realization, subjectivity

**For citation:** Reshetova, T. Ya. (2021). Psychological aspects of implementing the individual approach in the process of teaching and studying at the university. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 164–179.

DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_164

## Введение

Проблема исследования психической активности субъекта в сфере познания, остается одной из самых привлекательных и актуальных в современной психологии. В настоящее время познавательная активность обучающихся характеризуется полярностью в содержательных ее составляющих, чему способствует цифровизация образования.

С одной стороны, передача непрерывного потока информации с помощью современных информационных технологий, доступность ее получения в короткие сроки из невероятного множества источников позволяет с разных сторон рассмотреть интересующие события или информацию, проанализировать ее, обобщить и составить собственное мнение. В этом случае познавательная активность обучающихся характеризуется разносторонними взглядами на изучаемые процессы и явления, стремлением использовать различные источники информации, дойти до сути изучаемых явлений. С другой стороны, в современном мире информационные процессы превратились в непрерывный мощный поток, и переизбыток информации приводит к ее отторжению или безразличию по отношению к ней. Поэтому на противоположном полюсе познавательная активность обучающихся характеризуется либо полным отвержением иной точки зрения на изучаемые процессы и явления, либо пассивностью и равнодушным отношением к изучаемому материалу как неизбежно необходимому усвоению минимума, достаточного для отчета перед преподавателем. Многие исследователи связывают это с переизбытком информации, ее противоречивостью, невозможностью полноценной переработки в условиях сомнительной достоверности.

Можно по-разному оценивать значимость цифровизации общества, но не учитывать этого в образовательном процессе невозможно. Сегодня реальная ситуация при проведении учебного процесса в вузе такова, что преподавателю на занятии необходимо взаимодействовать со студентами, не только имеющими разноразноуровневую подготовленность к обучению в вузе, свои индивидуальные предпочтения в получении и переработке учебного материала, уникальный набор личностных качеств, разный уровень развития учебной и профессиональной мотивации, но и с разными способностями к самообучению и самореализации [Сидорова, Саланкова, 2018].

Разносторонние исследования особенностей реализации индивидуального подхода в системе высшего образования показывают не только сложность внедрения в учебный процесс теоретико-методологических и технологических находок данного процесса, но и убедительно доказывают необходимость его внедрения как одного из приоритетных направлений модернизации высшего образования [Сидорова, Саланкова, 2018; Рубанова, Галич, Долгова, 2018].

### **Содержательные характеристики реализации индивидуального подхода в процессе обучения в вузе**

Продолжительное время индивидуализация обучения в вузе была основана на учете индивидуальных особенностей студента, которые образуют его уникальный способ взаимодействия с окружающим миром, обеспечивают процесс его личностного и профессионального становления. Так была выявлена непрерывность взаимопереходов процессуальных и личностных компонентов мыслительной деятельности при решении различного рода творческих задач, где познавательные мотивы рассматривались во взаимосвязи с процессуальным аспектом мышления [Брушлинский, 1996]. Была установлена высокая роль эмоционально-волевых качеств человека в его когнитивном функционировании, которая заключалась в зависимости интеллектуальных эмоций от уровня сформированности процессов анализа, синтеза, обобщения, креативности мыслительного поиска при решении познавательных задач [Васильев, Поплужный, Тихомиров, 1988]. Была выявлена тесная взаимосвязь личностного развития с уровнем развития теоретического мышления и т. п. [Прежесецкая, 1995].

На основе типологизации индивидуальных особенностей выделялись те или иные группы обучающихся, для которых выявлялись адекватные способы педагогического воздействия: дифференцированные задания по сложности или по видам учебных действий; вариативное использование методов и приемов подачи учебного материала; разработка специальных, чаще всего проблемных, задач для самостоятельной работы обучающихся; системная работа по изменению структуры и направленности учебной мотивации; работа по развитию любознательности как системного качества личности обучающегося и т. п. [Сидорова, Саланкова, 2018].

Следует отметить, что в конце двадцатого столетия и начале двадцать первого поиски в решении проблемы индивидуализации обучения стали базироваться на психологических исследованиях индивидуальности (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, В. И. Гинецинский, Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин и др.), в которых важнейшим положением выступало понимание того, что уникальность индивидуальности состоит прежде всего в мере и выборе пути реализации своего неповторимого сочетания определенных признаков, что именно свободный выбор индивидуальности определяет содержание жизни и степень ее самореализации. Такое понимание уникальности индивидуальности послужило причиной обращения к субъектному опыту личности в реализации индивидуального подхода в сфере обучения.

Исследования показали, что психическая активность субъекта, обусловленная взаимодействием познавательных и личностных переменных, тесно связана с сознательно поставленной целью, но не может быть ограничена только ею [Решетова, 2010]. Стилевые характеристики психической активности субъекта, ярко проявляющиеся при решении трудных познавательных задач, длительное время исследовались преимущественно по внешним детерминантам психической активности, которые контролируются сознанием. Однако бессознательные составляющие познавательной активности субъекта, которые репрезентируются в его поведении, деятельности, творчестве и являются прерогативой личности, продолжительное время оставались вне поля зрения исследователей [там же].

Проблема познавательной активности в психологии субъекта является одной из центральных, где противоречивым и неоднозначным

выступает вопрос о соотношении сознательных и неосознаваемых аспектов познавательной активности в структуре целостной функциональной системы субъекта. Так А. В. Брушлинский отмечает, что для человека как для субъекта деятельности сознание выступает существенной составляющей, потому что именно в ходе рефлексии субъект формирует, а в дальнейшем развивает и совершенствует цели в любых видах активности. В процессе психической активности субъект осознает (хотя бы частично) ее мотивы, последствия совершаемых действий и поступков, при этом он остается субъектом и на уровне психического, и бессознательного. Автор подчеркивает, что бессознательное не есть активность, отделенная от субъекта и не нуждающаяся в нем. Актуально человек даже во сне сохраняется в качестве субъекта, когда его психическая активность протекает на уровне бессознательного (без цели, рефлексии и произвольной саморегуляции). Однако это возможно лишь потому, что до сна человек был субъектом реальных, разнообразных видов и форм психической активности [Брушлинский, 1996].

А. В. Брушлинский, определяя характеристики субъектности, дает следующие определение: субъект – это индивид, находящийся на соответствующем уровне преобразовательной активности, характеризующейся целостностью, автономностью, свободой, гармоничностью, что соотносится с представлениями о конгруэнтности личности в процессе когнитивных репрезентаций внешнего мира и себя, существующими в западной психологии.

Применительно к «Я»-концепции конгруэнтность отражает меру соответствия «Я»-реального «Я»-идеальному, а в более широком смысле отражает целостность, согласованность, полную искренность и автономность личности, когда личность чувствует, думает, говорит и делает все в соответствии со своими убеждениями и потребностями, не принуждая себя к переходу в сторону социальной желательности.

Исследование особенностей познавательной активности в когнитивной психологии представлено в таких концепциях, как теория поля (К. Левин), теория когнитивного баланса (Ф. Хайдер), теория когнитивного диссонанса (Л. Фестингер). В теории когнитивного диссонанса автором представлен структурный и содержательный анализ познавательной активности субъекта при восприятии новой информации. При получении и переработке новой информации субъект соотносит ее с собственными фоновыми знаниями и индивидуальным



опытом. Если между новыми когнитивными элементами и уже имеющимися появляются противоречия, то возникает когнитивный диссонанс. Источником порождения когнитивного диссонанса выступает стремление субъекта к согласованности и комфорту [Фестингер, 2018]. Автором было выявлено несколько областей жизни и деятельности человека, в которых редуцирование когнитивного диссонанса имеет важнейшее значение и определяет дальнейший жизненный путь, одной из них является ситуация репрезентации знаний и селекции информации. Сложность данной ситуации состоит в том, что качество восприятия информации, определение связей между когнитивными элементами, акценты значимости ее элементов для каждого из субъектов, воспринимающих эту информацию, будут сугубо индивидуальны и различны [Решетова, 2010].

Стремление к согласованности когнитивных элементов подталкивает познающего к редуцированию когнитивного диссонанса, что по сути можно сделать одним из трех способов: изменить один из когнитивных элементов, что приведет к их согласованности; добавить новый когнитивный элемент, что даст возможность с помощью него согласовать уже имеющиеся; уменьшить значимость одного из диссонансных элементов, или просто проигнорировать его существование [Фестингер, 2018].

Исследования жизненного пути личности, когнитивных стилей и когнитивного диссонанса в отечественной психологии (К. А. Абульханова, Г. А. Берулава, Т. В. Гусева, В. А. Колга, Б. Б. Коссов, А. В. Либин, В. И. Моросанова, А. И. Палей, Т. Я. Решетова, М. А. Холодная, И. П. Шкуратова и др.) показали сложность и многоаспектность процесса познания субъектом окружающей действительности, который является не только глубоко интегрированным процессом его интеллектуальных, личностных и бессознательных составляющих, но и процессом, определяющим выбор или изменение дальнейшего жизненного пути человека [Решетова, 2010]. Состояние психологического дискомфорта в учебных ситуациях может быть вызвано рассогласованием различных когнитивных структур, в них важны не только индивидуальные предпочтения обучающегося в его познавательной активности, но и форма предъявления информации, и ее содержательное изложение, и особенности педагогического взаимодействия преподавателя со студентом [там же].

Специфика учебной деятельности такова, что она ежедневно ставит обучающегося в ситуации селекции информации и репрезентации знаний и, если в ней процесс понимания предметно-смыслового содержания поступающей информации в силу рассогласования когнитивных структур затруднен, то возникающий когнитивный диссонанс выступает негативным фактором, влияющим на развитие повышенной ситуативной тревожности, связанной с учебной деятельностью. Если это начинает повторяться, переходя от одной учебной ситуации к другой, распространяться и на другие сферы жизнедеятельности субъекта, то это может приводить к повышенной личностной тревожности, снижению самооценки, неуверенности в собственных силах, стрессу, соматическим заболеваниям. Столкнувшись с такими проблемами, обучающийся чаще всего просто уходит из вуза [Решетова, 2020a].

Если же преподаватель восприимчив и чувствителен по отношению к способностям и личностным качествам обучающегося, стремится понять, каковы его склонности и предпочтения в когнитивной деятельности, как он определяет для себя цели и задачи обучения, становится соучастником его процесса обучения, искренне радуется успехам и оказывает поддержку при неудачах, то это сводит до минимума страхи, беспокойства и защитные функции обучающегося, обеспечивает развитие и самоактуализацию личности [там же].

В новых образовательных стандартах особая роль отводится самостоятельной работе обучающихся, поскольку именно в самообучении происходит значимое учение, связанное с изменением когнитивно-чувственного индивидуального опыта личности. Компетенции, полученные при выполнении самостоятельной работы, являются наиболее прочными, долго сохраняются и гораздо быстрее встраиваются в индивидуальный опыт обучающегося. Именно в самообучении человек становится ответственным, творческим, самостоятельным, независимым, опирающимся на себя, свою собственную самооценку, оценка других для него становится второстепенной, что имеет основание для снижения порога тревожности [там же].

Педагогическая практика показывает, что никакой метод или технология обучения не могут быть признаны универсальными, то есть эффективными сразу для всех обучающихся, следовательно, их необходимо использовать с учетом индивидуальных особенностей познавательной активности обучающихся.

С целью выявления особенностей реализации индивидуального подхода в процессе обучения в вузе нами было проведено исследование. Оно заключалось в опросе преподавателей высшего образования. Им предлагалось в онлайн-режиме ответить, какие компоненты индивидуализации обучения ими реализуются в образовательном процессе, в каких формах, дать оценку, что, по их мнению, реализуется успешно и с какими трудностями они сталкиваются. В исследовании приняли участие 156 преподавателей из вузов России (гг. Москва, Омск, Самара, Челябинск и др.), стаж их работы в вузе был представлен в диапазоне 12–32 лет.

Опросник был разработан автором с целью выявления ориентаций преподавателей на те или иные аспекты индивидуализации обучения (учет: мотивационных ориентаций обучающихся; способности обучающегося к саморегуляции, самоуправлению, принятию самостоятельных решений; стремления обучающегося к саморазвитию и самореализации; процессуальных характеристик познавательной активности обучающихся; сильных и слабых сторон индивидуальности; уровня развития субъектности обучающегося) и состоял из тридцати вопросов.

Количественный и качественный анализ полученных результатов показал следующее.

1. Учет мотивационных ориентаций учебной деятельности обучающихся в процессе индивидуализации обучения.

Опрос показал, что этот компонент индивидуализации обучения у преподавателей не вызывает затруднений, его реализуют 92,3 % респондентов. Они легко выявляют доминирование внутренних или внешних мотивов учебной деятельности обучающегося, и в процессе работы с ним стремятся к тому, чтобы доминирование внешних мотивов свести к минимуму, постепенно привести учебную ситуацию к доминированию внутренних мотивов учебной деятельности. Как правило, этому способствует апелляция преподавателя к личностным качествам обучающегося и его профессиональной подготовке.

2. Содействие развитию способности к саморегуляции, самоуправлению, самостоятельным действиям и принятию собственных решений.

Данный компонент индивидуализации обучения в вузе большинством преподавателей (72,4 %) реализуется и, по их мнению,

достаточно успешно. В основном он реализуется через организацию самостоятельной работы студентов, где используются различные по сложности задания с учетом познавательных интересов обучающихся, предлагаются индивидуальные и групповые задания в виде проектов, научных семинаров, деловых игр, организации дискуссий и т. п. При этом задания могут выполняться и на практических занятиях по дисциплине, и во внеурочное время со студентами младших курсов, и в организациях при прохождении практики, но отчет и анализ самостоятельно проведенных мероприятий заслушивается на занятиях и выставляется оценка. Здесь же используются творческие задания, когда перед студентом ставится учебная задача, а способы ее решения студент подбирает самостоятельно и принимает на себя ответственность за его результат. Важнейшим аспектом, по мнению преподавателей, здесь выступает критический анализ и оценка выполненного задания самим студентом, однокурсниками и преподавателем.

3. Оказание педагогически целесообразной помощи обучающемуся в решении учебных задач в процессе профессиональной подготовки.

Реализация этого компонента индивидуализации обучения в вузе вызывает противоречивые мнения по поводу того, что считать педагогически целесообразной помощью. 98 % преподавателей, участвующих в опросе, считают, что оказание помощи обучающемуся в решении учебных задач – это их долг и обязанность. Такая позиция преподавателей радует, всем студентам, обратившимся за помощью, преподаватель оказывает содействие в усвоении учебного материала. Но опрос помог выявить еще одну сторону данного аспекта индивидуализации обучения. Не секрет, что вузы не спешат отчислять неуспевающих студентов и на уровне администрации поднимается вопрос о «высоких» требованиях к студенту со стороны преподавателя. Чтобы не вступать в конфликтные отношения, преподаватель начинает оценивать учебную деятельность таких обучающихся по формальным требованиям (сдал работу, сформулировал несколько предложений – «удовлетворительно»). Следствием такой ситуации в вузах выступает факт, что более пятидесяти процентов преподавателей (52,6 %) при опросе дают ответ в таком ключе: «В первую очередь ставлю задачу больше работать с теми, кто успешно обучается и стремится к саморазвитию и самосовершенствованию, на бездельников время не

трачу». Но ведь каждый случай неуспеха в учебной ситуации требует индивидуального подхода, подбора таких заданий, которые позволят обучающемуся не только выполнить требуемое, но и понять, принять и встроить в свой индивидуальный опыт изучаемый материал.

4. Создание атмосферы сотворчества, способствующей улучшению качества восприятия учебной информации и выработке профессионального мастерства.

Создание атмосферы сотворчества в процессе обучения в вузе большинством опрошенных преподавателей (74,5 %) считается важным фактором успешности обучения, над которым они постоянно работают. Сотрудничество как совместная форма взаимодействия обучающего и обучающегося направлено на достижение общего результата деятельности, и ответственность за этот результат преподаватель и студент несут совместно. Однако преподаватели отмечают, что нередко они вынуждены уходить от атмосферы сотрудничества в сторону ужесточения требований, и чем ближе к экзаменационной сессии, тем чаще приходится это делать. Социальная и экономическая ситуация в обществе такова, что студенты к III–IV курсу начинают понимать, что их профессиональная востребованность сомнительна и снижают требования к себе, своей профессиональной подготовке, выполняя учебные задачи по формальным требованиям. Усилия преподавателей, направленные на убеждение студента в том, что нельзя попусту тратить время, отведенное на профессиональную подготовку, не всегда достигают нужного результата.

5. Учет процессуальных характеристик познавательной активности обучающихся.

Анализ результатов опроса по данному компоненту индивидуализации обучения в вузе показал, что большинство преподавателей испытывают трудности в определении параметров когнитивного стиля обучающихся. В большей мере они определяют индивидуальные особенности познавательной активности студентов по своим собственным наблюдениям за выполнением заданий (кто-то более успешно выполняет письменные работы, кто-то логично и последовательно выстраивает устные ответы, одни лучше понимают строго структурированный материал с опорой на схемы, другим нужны конкретные примеры для понимания учебной ситуации, третьи любят выполнять творческие задания, но испытывают трудности в строгом изложении

теорий, концепций и т. п). На наш взгляд, дело в том, что на сегодня существует ряд концепций когнитивных стилей: «гибкость-ригидность познавательного контроля» (G. Klein, R. Gardner), «полезависимрсть-полenezависимость» (H. Wittkin), «импульсивность-рефлексивность» (G. Kagan), «аналитичность-синтетичность» (В. А. Колга), «дифференциальность-интегральность» (Г. А. Бериулава) и др. Для диагностики того или иного когнитивного стиля необходимо иметь или специальное оборудование, или определенный стимульный материал, требующий строгого описания, нужна практика его использования, что для преподавателей практиков является малодоступным. По мнению М. А. Холодной, в более поздних концепциях когнитивных стилей авторы стали рассматривать индивидуально-своеобразные способы переработки информации, отличающиеся в плане восприятия, анализа, категоризации, структурирования, оценивания происходящего [Холодная, 2004].

Однако использование данных конструкторов в психолого-педагогической практике является большой редкостью. Всего 3,2 % опрошенных преподавателей смогли назвать тот или иной когнитивный стиль.

#### **6. Учет сильных и слабых сторон индивидуальности.**

Данный аспект индивидуализации обучения находит свое применение в педагогической практике преподавателей вузов. При этом преподаватели (83,3 %) в основном ориентированы на сильные стороны индивидуальности в достижении результатов обучения, а развитию слабых сторон через опору на сильные уделяют внимание лишь некоторые из них (8,3 %), что не способствует развитию субъектности в процессе профессиональной подготовки.

#### **7. Учет уровня развития субъектности обучающегося, стремления обучающегося к саморазвитию и самореализации.**

Этот аспект индивидуализации обучения реализуют 48,7 % преподавателей. Однако в большей степени здесь преподаватели концентрируют свое внимание на саморазвитии и самореализации обучающегося, становление субъектности как качества личности обучающегося, как правило, не отслеживается. Тем не менее становление субъектности тесно связано с профессиональной подготовкой студентов, поскольку оно включает в себя: самостоятельную постановку жизненных целей и осмысленность жизни; адекватную самооценку и рефлексии своих способностей, возможностей, профессиональных интересов; саморегуляцию поведения на основе интернального

локуса контроля; сформированные профессиональные предпочтения и планы. При реализации данного компонента индивидуализации обучения наблюдается двоякая ситуация – чаще всего преподаватели (32,0 %) уделяют внимание тем, кто в целом справляется с программой обучения, но мало стремится к саморазвитию и самореализации. Преподаватели стараются привлекать их к научным и социальным проектам, волонтерской деятельности, управлению различными творческими коллективами (школьными, студенческими, волонтерскими и т. п.). Далеко не всегда получается привлечь студентов с низкой социальной активностью и получить желаемый результат, но возможность становления субъектности им предоставляется. Гораздо реже преподаватели (18,7 %) оказывают необходимую индивидуальную поддержку тем, кто стремится к самореализации и профессиональной компетентности. Активность таких студентов высока, и преподаватели считают, что в какой-либо поддержке они не нуждаются. На самом деле потенциал таких студентов гораздо выше, им нужна помощь и поддержка в определении возможностей дальнейшего роста, как в профессиональном, так и в личностном плане. Задача преподавателя состоит в том, чтобы показать такому студенту перспективы его развития, различные варианты приложения его потенциала и способностей, предоставить ему право самостоятельного выбора в построении стратегии собственного развития, помочь найти нужные проекты, дать рекомендации такому студенту для участия в них.

Сегодня практическая деятельность преподавателя выходит за рамки какой-либо предпочитаемой им технологии обучения, она должна быть ориентированной на конкретного обучающегося, следовательно, требует не только внимательного отношения к особенностям когнитивного функционирования, но и к его личностным качествам, мотивационным жизненным установкам, интересам и потребностям. Задача педагога состоит в том, чтобы выявить, по какой или каким причинам конкретный обучающийся слабо успевает или снизил качество и темп в усвоения учебного материала. В случаях успешного обучения, наоборот, задуматься над тем, как выстроить отношения с обучающимся, чтобы углубить его подготовку, дать возможность повысить эрудицию и уровень научной грамотности, усилить практическую составляющую профессиональной зрелости обучающегося, предоставить ему возможность самостоятельной реализации познавательных и научных интересов.

### **Заключение**

Организация образовательного процесса в вузе на основе реализации индивидуального подхода в обучении способна привести профессиональную подготовку обучающихся в соответствие с новыми образовательными стандартами и социально-экономическими реалиями, связанными с востребованностью выпускников вуза на современном рынке труда, предоставить обучающемуся стать субъектом своего образования.

При реализации индивидуального подхода в преподавательской практике возможны следующие ориентации: на процессуальные особенности познавательной активности обучающегося; на направленность (внутреннюю, внешнюю) учебной мотивации и уровень индивидуальных достижений обучающегося; на развитие субъектности обучаемого, его мотивированности к саморазвитию, самообучению; на развитие способности к саморегуляции, самоуправлению, самостоятельным действиям и принятию собственных решений; на создание атмосферы сотворчества, способствующей улучшению качества восприятия информации и выработке профессионального мастерства; на формирование активной позиции обучающегося и оказание педагогически целесообразной помощи в решении учебных задач (выявление сильных и слабых сторон индивидуальности, опора в первую очередь на сильные стороны).

Успешная реализация индивидуального подхода возможна при создании следующих психолого-педагогических условий для личностного роста и профессионального становления обучающегося:

- оказание педагогического содействия в осознании студентом перспективы, опосредованной собственной активностью (сделай себя сам), где каждый человек имеет право и возможность активно участвовать в создании своей индивидуальной программы обучения (основная образовательная программа, плюс дополнительные программы обучения) на основе индивидуальных интересов и профессиональных намерений;

- благодаря свободному выбору и гибкости системы высшего образования (многоуровневой подготовке) предоставления возможности для изменения направленности (профиля) образовательной программы или получение нескольких профилей за период обучения в вузе согласно потребностям и уровню притязаний обучающегося;



- планирования и проектирования учебного процесса на основе индивидуальной ответственности преподавателя и студента за свои достижения (осуществление внутреннего самоконтроля с двух сторон: со стороны преподавателя и со стороны студента);
- динамичности системы высшего образования, связанной со способностью быстро реагировать на изменения в социально-экономическом, информационном и образовательном пространстве;
- разработка системы заданий для самостоятельной работы обучающегося, ориентированной на его индивидуальный уровень достижений, интересов, потребностей (особенно в научной составляющей познавательной деятельности – усложняя их от первых рефератов и эссе до самостоятельных научных проектов), отбор средств и способов контроля самостоятельной работы;
- постоянное повышение квалификации преподавателей в психолого-педагогической и информационно-технологической культуре образовательной среды вуза.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сидорова Л. В., Саланкова С. Е. Направления реализации индивидуального подхода при изучении информационных технологий // Концепт. 2018. № 6. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186047.htm>
2. Рубанова Н. А., Галич Ю. Г., Долгова Л. В. Опыт индивидуального подхода к обучению студентов высшей математике в условиях компетентностной модели образования // Мир науки. 2018. № 2. С. 1–9. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN218>
3. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М. : Институт практической психологии : Воронеж: Модэк, 1996.
4. Прежесецкая С. И. Когнитивное и личностное развитие младших школьников в разных системах обучения: автореф. канд. психол. наук. М., 1995.
5. Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. М. : Изд-во МГУ, 1988.
6. Решетова Т. Я. Теоретические основы исследования стилевых характеристик психической активности субъекта // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 2. С. 101–107.
7. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. М. : Эксмо, 2018.
8. Решетова Т. Я. Особенности поведения студентов в ситуациях продолжительного неуспеха в учебной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 2 (835). С. 204–218.

9. Решетова Т. Я. Психолого-педагогические техники эффективного взаимодействия педагога и обучающегося // Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации: культурология, психология, образование: сб. материалов науч.-практ. конф. 2020. С. 125–129.
10. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.

## REFERENCES

1. Sidorova, L. V., Salankova, S. E. (2018). Directions of implementation of an individual approach in the study of information technologies. Concept, 6. <http://e-koncept.ru/2018/186047.htm> (In Russ.)
2. Rubanova, N. A., Galich, Yu. G., Dolgova, L. V. (2018). Experience of an individual approach to teaching students higher mathematics in the context of a competence-based model of education. World of Science, 2, 1–9. <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN218> (In Rus.)
3. Brushlinsky, A. V. (1996) Subject: thinking, teaching, imagination. Moscow: Institute of Practical Psychology: Voronezh: Modek. (In Russ.)
4. Prejesetskaya, S. I. (1995). Cognitive and personal development of younger school children in different learning systems: abstract of Cand. Sc. (Psychologu). Moscow. (In Russ.)
5. Vasiliev, I. A., Popluzhny, V. L., Tikhomirov, O. K. (1988). Emotions and thinking. Moscow: MSU. (In Russ.)
6. Reshetova, T. Ya. (2010). Theoretical foundations of the study of the stylistic characteristics of the mental activity of the subject. Vestnik of the University of the Russian Academy of Education, 2, 101–107. (In Russ.)
7. Festinger, L. (2018). The theory of cognitive dissonance. Moscow: Eksmo. (In Russ.)
8. Reshetova, T. Ya. (2020). Features of students 'behavior in situations of prolonged failure in educational activities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 2 (835), 204–218. (In Russ.)
9. Reshetova, T. Ya. (2020). Psychological and pedagogical techniques of effective interaction between a teacher and a student. Foreign language in the field of professional communication: cultural studies, psychology, education. (Collection of materials of the scientific and practical conference) (pp. 125–129). Moscow. (In Russ.)
10. Kholodnaya, M. A. (2004). Cognitive styles. On the nature of the individual mind. St. Petersburg. (In Russ.)

## **Информация об авторе**

**Решетова Т. Я.** – доктор психологических наук; профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук МГЛУ

***Information about the author***

***Reshetova T. Ya.*** – PhD (Pedagogy), Doctor of Psychology (Dr. habil); Professor of the Psychology and Pedagogical Anthropology Department, Institute of Humanities and Applied Sciences MSLU

Статья поступила в редакцию 15.08.2021;  
одобрена после рецензирования 24.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 15.08.2021;  
approved after reviewing 24.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 159

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_180

**СООТНОШЕНИЕ НАХОДЧИВОСТИ, КРЕАТИВНОСТИ И ЛИЧНОСТНОЙ  
ГОТОВНОСТИ К ПЕРЕМЕНАМ У МОЛОДЕЖИ**

**Е. А. Троицкая**

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,  
ea.troitskaya@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление соотношения находчивости, креативности и личностной готовности к переменам у молодежи. В процессе исследования 137 испытуемых выполнили опросные методики и тест для диагностики исследуемых феноменов. В результате исследования было показано, что более высокие показатели находчивости соответствуют более высокой креативности и более высокой личностной готовности к переменам у молодежи.

**Ключевые слова:** находчивость, креативность, личностная готовность к переменам, молодежь

**Для цитирования:** Троицкая Е. А. Соотношение находчивости, креативности и личностной готовности к переменам у молодежи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 180–193. DOI: 10.52070/2542-2197\_2021\_11\_853\_180

Original article

**THE RELATION BETWEEN RESOURCEFULNESS, CREATIVITY  
AND PERSONAL READINESS FOR CHANGE IN YOUTH**

**E. A. Troitskaya**

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, ea.troitskaya@mail.ru

**Abstract.** The article presents the results of the research aimed at identifying the relationship between resourcefulness, creativity and personal readiness for change in young people. 137 research participants fulfilled questionnaires and took a test to diagnose the phenomena. As a result of the research, it was shown that higher indicators of resourcefulness correspond to higher creativity and higher personal readiness for change in young people.

**Key words:** resourcefulness, creativity, personal readiness for change, youth

**For citation:** Troitskaya, E. A. (2021). The relation between resourcefulness, creativity and personal readiness for change in youth. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 180–193. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_180

## Введение

В современном быстро меняющемся мире человеку необходимо уметь быстро ориентироваться в сложившейся ситуации, выбирать эффективную стратегию для достижения поставленных целей и придумывать нетривиальные способы для преодоления возникающих трудностей, что можно охарактеризовать как проявления находчивости.

В психологии находчивость часто рассматривается как профессионально важное качество, а в последнее время ее стали рассматривать как один из показателей инновационного потенциала сотрудников организаций [Чернобровкина, 2021; Sahin, Koksak, Ucak, 2015]. Однако мало исследований посвящено раскрытию связи находчивости с другими психическими феноменами. На наш взгляд, значимость проведения подобных исследований определяется не только возможностью уточнения места находчивости среди других индивидуальных особенностей человека, но и углублением понимания сути самого феномена находчивости.

Анализ литературы по теме исследования показал, что находчивость часто рассматривается в контексте креативности и личностной готовности к переменам [Пузеп, 2007; Терехин, 2017]. Находчивость положительно коррелирует с вовлеченностью как показателем жизнестойкости у лиц, добровольно сменивших профессию по причине неудовлетворенности своей предыдущей работой или желающих ее сменить [Батурина, Батурин, Плакида, 2018]. В исследовании военнослужащих, проведенном Р. А. Терехиным, было показано, что находчивость как показатель личностной готовности к переменам имеет прямую связь с такими психическими феноменами, как потребность в ярких эмоциях, новизне и переменах, стремление к удовольствию и чувственному удовлетворению, к равенству, справедливости и защите всех людей, желание быть надежным и заслуживающим доверия членом социальной группы [Терехин, 2017]. По данным исследования О. Б. Михайловой, находчивость имеет прямую связь с креативностью, риском ради успеха, ориентацией на будущее и с общим индексом инновативности личности у старшеклассников 16–18 лет [Mikhailova, 2018].

Однако М. М. Кашапов, рассматривая творческое мышление преподавателя, указывает на различия креативности как способности порождать новые идеи, отступать от норм мышления и поведения, и находчивости, которая позволяет мгновенно выходить из проблемных ситуаций [Кашапов, 2006, с. 204–205]. Находчивость, по мнению М. М. Кашапова, – это мгновенный процесс, креативность же может продолжаться длительное время. Креативность подразумевает множество правильных ответов на один вопрос. Находчивость – это одно быстрое решение какой-либо проблемы, принятое и осуществленное мгновенно. М. М. Кашапов обращает внимание, что находчивость и креативность взаимодополняют друг друга в процессе оперирования противоречивой информацией.

Отдельные исследования посвящены изучению связи находчивости с опытом деятельности, а не только с личностными особенностями человека. Так, в докторской диссертации И. В. Курышевой показано, что находчивость, измеренная по тесту на определение творческих способностей Х. Зиверта, выше у старшеклассников, имеющих музыкальное образование, по сравнению с не имеющими музыкального образования [Курышева, 2011].

Цель нашего исследования – выявление соотношения находчивости, креативности и личностной готовности к переменам у молодежи. Стоит отметить, что эта цель носит для нас двоякое значение. С одной стороны, ценным является определение соотношения этих феноменов для понимания их взаимосвязи и места в системе психических свойств человека. С другой – интерес для нас представляет сопоставление показателей находчивости, измеренных с помощью опросных и тестовых методов диагностики.

Гипотеза исследования заключалась в том, что более высокая находчивость соответствует более высокой креативности и более высокой личностной готовности к переменам у молодежи. Также мы предполагали, что существует более тесная связь между показателями находчивости, измеренными с помощью опросных методов, по сравнению с показателем находчивости, измеренным по тестовой методике.

### **Процедура исследования**

Выборка исследования насчитывала 137 человек в возрасте от 14 до 28 лет ( $M = 18,44$ ,  $Me = 19$ ,  $SD = 2,93$ ), включая 104 женщины и 33 мужчины. 69% испытуемых составили студенты бакалавриата

и магистратуры очной и очно-заочной форм обучения по гуманитарным направлениям подготовки (психология, психолого-педагогическое образование, лингвистика, политология, журналистика, социология), 31 % – учащиеся школ г. Москвы.

Диагностика находчивости проводилась с помощью двух методик. Самооценка находчивости измерялась следующим образом: испытуемых просили оценить по шкале от 0 до 5, в какой степени качество «находчивый» проявляется у них (0 – качество полностью отсутствует; 5 – качество ярко выражено и проявляется постоянно).

Показатель находчивости измерялся также с помощью шкалы «находчивость» из теста на определение творческих способностей Х. Зиверта [Зиверт, 1998]. В оригинале на немецком языке шкала обозначена словом «Einfallsreichtum», значение которого в словаре DUDEN указано как «изобилие идей» [DUDEN, 2021]. Суть тестового задания заключается в том, что испытуемым необходимо в течение 60 сек написать как можно больше слов, начинающихся с указанных букв. Первичная обработка данных предполагает простое суммирование количества всех слов, написанных испытуемым в трех сериях задания. Данные о валидности и надежности теста на русском языке нам найти не удалось, однако эта методика применялась в ряде кандидатских и докторских диссертаций по психологическим наукам [Курышева, 2011; Пузеп, 2007].

Сочетание двух методик для диагностики находчивости (методики, основанной на самооценке, и теста) позволяет всесторонне измерить находчивость, и более точно определить данный феномен, который может включать как компонент, связанный с особенностями мотивации, характера и Я-концепции, так и компонент, относящийся к сфере способностей.

Для диагностики креативности применялся опросник креативности Д. Джонсона в адаптации Е. Е. Туник, который представляет собой перечень характеристик креативности: 1) чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей, 2) беглость, 3) гибкость, 4) находчивость, изобретательность, разработанность, 5) воображение, способность к структурированию, 6) оригинальность, изобретательность и продуктивность, 7) независимость, 8) уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение [Туник, 2013]. Испытуемых просят оценить, в какой степени они обладают указанными

творческими характеристиками. Методика предполагает вычисление суммарного показателя креативности. Для более детального анализа в целях исследования нами также использовались оценки испытуемых по каждой характеристике в отдельности.

Также испытуемым предлагалось заполнить методику «Личностная готовность к переменам», разработанную А. Ролником, С. Хезером, М. Голдом и К. Халлом и адаптированную Н. А. Бажановой и Г. Л. Бардиер [Почебут, 2012]. Методика представляет собой опросник, позволяющий получить показатели по семи шкалам, описывающим личностную готовность к переменам: страстность, находчивость, оптимизм, смелость (предприимчивость), адаптивность, уверенность, толерантность к двусмысленности.

Как было сказано выше, интерес для нас представляет сопоставление показателей находчивости, измеренных с помощью опросных и тестовых методов диагностики, что и определило выбор данных методик, имеющих в своем составе шкалу «находчивость», понимаемую авторами методик по-разному в свете ее роли в структуре основного феномена, на диагностику которого направлена каждая из методик.

Выборка исследования включала три подвыборки, каждая из которых заполнила несколько психодиагностических методик из числа указанных выше. Все 137 испытуемых выполнили методику диагностики самооценки находчивости. Подвыборка № 1, насчитывающая 101 человек в возрасте от 14 до 26 лет ( $M = 18,96$ ,  $SD = 2,62$ ), из которых 74 женщины и 27 мужчин, сделала также тест Х. Зиверта и опросник Д. Джонсона. Подвыборка № 2, в составе 71 человека 14–28 лет ( $M = 17,56$ ,  $SD = 3,27$ ), из которых 61 женщина и 10 мужчин, выполнила методику «Личностная готовность к переменам». 35 человек (подвыборка № 3) в возрасте от 14 до 24 лет ( $M = 18,17$ ,  $SD = 3,19$ ), из которых 31 женщина и 4 мужчины сделали тест Х. Зиверта, опросник Д. Джонсона и методику «Личностная готовность к переменам».

Для статистической обработки данных применялись: тест Шапиро-Уилка, критерий Манна-Уитни, критерий Краскела-Уоллиса, коэффициент ранговой корреляции Кендалла ( $\tau$ -b Кендалла). Тест Шапиро-Уилка выявил статистически значимое отклонение от нормального распределения для большинства измеренных показателей, поэтому применялись непараметрические методы статистики. Анализ данных проводился с использованием компьютерных программ IBM SPSS Statistics 23.0 и JASP (Version 0.15).



## Результаты исследования и их анализ

### *Половые и возрастные различия*

Ввиду большого разброса по возрасту в выборке испытуемых на предварительном этапе нами были проверены возрастные и половые различия по всем измеренным показателям. В результате расчета критерия Манна-Уитни не были обнаружены статистически значимые различия между группой мужчин и женщин ( $p > 0,05$ ). Далее испытуемые были разделены на четыре возрастные группы: 14–15 лет (42 чел.), 16–18 лет (22 чел.), 19–21 год (53 чел.), 22–28 лет (20 чел.). Сравнение групп по критерию Краскела-Уоллиса не выявило статистически значимые различия между четырьмя возрастными группами ( $p > 0,05$ ). Можно предположить, что исследуемые нами психологические феномены «находчивость», «креативность» и «личностная готовность к переменам» являются относительно стабильными на протяжении всего подросткового и юношеского возраста. Однако подтверждение этого предположения требует дополнительных исследований на выборках большего объема. Отсутствие статистически значимых различий по полу и по возрасту дало нам основание считать выборку достаточно гомогенной и проводить последующий статистический анализ на всей выборке в целом.

### *Соотношение находчивости и креативности*

На первом этапе исследования анализу подверглось соотношение креативности по методике Д. Джонсона и находчивости, измеренной по самооценочной шкале и по тесту Х. Зиверта, у подвыборки № 1 (101 чел.). По коэффициенту корреляции tau-b Кендалла при проверке ненаправленной (двусторонней) гипотезы были выявлены статистически значимые ( $p < 0,05$ ) положительные корреляции между самооценкой находчивости и суммарным показателем креативности, между самооценкой находчивости и каждой из характеристик креативности по методике Д. Джонсона, кроме характеристики «чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей». Однако не было обнаружено ни одной статистически значимой корреляции между показателем находчивости по тесту Х. Зиверта и показателями креативности по методике Д. Джонсона ( $p > 0,05$ ).

Для уточнения полученного результата была проведена проверка направленной (односторонней) гипотезы о положительной корреляции

по коэффициенту корреляции tau-b Кендалла, по итогам которой были обнаружены статистически значимые корреляции между самооценкой находчивости и суммарным показателем креативности ( $T_b = 0,41$ ,  $p = 0,001$ ), между самооценкой находчивости и каждой из характеристик креативности по методике Д. Джонсона: 1) чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей ( $T_b = 0,16$ ,  $p = 0,033$ ); 2) беглость ( $T_b = 0,37$ ,  $p = 0,001$ ); 3) гибкость ( $T_b = 0,37$ ,  $p = 0,001$ ); 4) находчивость, изобретательность, разработанность ( $T_b = 0,37$ ,  $p = 0,001$ ); 5) воображение, способность к структурированию ( $T_b = 0,19$ ,  $p = 0,013$ ); 6) оригинальность, изобретательность и продуктивность ( $T_b = 0,29$ ,  $p = 0,001$ ); 7) независимость ( $T_b = 0,28$ ,  $p = 0,001$ ); 8) уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение ( $T_b = 0,3$ ,  $p = 0,001$ ). Опираясь на шкалу для оценки силы связи Чеддока, можно заключить, что самооценка находчивости умеренно коррелирует с беглостью и гибкостью как показателями креативности, и слабо коррелирует с уверенным стилем поведения, оригинальностью, независимостью, воображением, чувствительностью к проблеме (предпочтение сложностей). Относительно характеристики «чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей» можно предположить, что чувствительность к проблеме свойственна находчивому человеку, в то время как предпочтение сложностей, скорее всего, не является типичной характеристикой находчивого человека, который старается быстро найти эффективный способ решения проблемы.

Проверка направленной (односторонней) гипотезы о положительной корреляции по коэффициенту корреляции tau-b Кендалла также позволила обнаружить статистически значимые корреляции между показателем находчивости по тесту Х. Зиверта и суммарным показателем креативности по методике Д. Джонсона ( $T_b = 0,14$ ,  $p = 0,027$ ), между показателем находчивости по тесту Х. Зиверта и двумя характеристиками креативности: гибкость ( $T_b = 0,13$ ,  $p = 0,045$ ), находчивость, изобретательность, разработанность ( $T_b = 0,13$ ,  $p = 0,049$ ).

Таким образом, более высокая самооценка находчивости и более высокая находчивость, измеренная с помощью теста, соотносятся с более высокой креативностью у молодежи. Полученный результат согласуется с проведенным нами ранее исследованием, в котором было показано, что креативность является одним из факторов, объясняющих основные качества, характерные для находчивого человека [Троицкая, 2020]. Более тесную связь креативности с самооценкой находчивости

и по сравнению с тестовым показателем находчивости можно объяснить тем, что опросник Д. Джонсона тоже является самооценочной методикой (испытуемым предлагается самим оценить, в какой степени они обладают указанными творческими характеристиками).

Как было сказано выше, наша цель заключалась также и в сопоставлении показателей находчивости, измеренных с помощью опросных и тестовых методов диагностики, поэтому мы вычислили коэффициенты корреляции tau-b Кендалла между самооценкой находчивости и показателем находчивости по тесту Х. Зиверта. При проверке ненаправленной (двусторонней) гипотезы не были выявлены статистически значимые ( $p > 0,05$ ) корреляции, однако проверка направленной (односторонней) гипотезы о положительной корреляции показала наличие статистически значимой, но слабой корреляции ( $Tb = 0,13$ ,  $p = 0,045$ ). Такой результат может казаться парадоксальным в свете обнаруженных нами умеренных корреляций самооценки находчивости не только с такой характеристикой креативности, как «находчивость, изобретательность, разработанность», но и с другими характеристиками креативности (беглость, гибкость).

Объяснить полученное соотношение показателей находчивости и креативности можно тем, что методика Х. Зиверта представляет собой тест, который измеряет находчивость как компонент творческих способностей в процессе выполнения тестового задания, в то время как методика Д. Джонсона представляет собой опросник, который основан на более субъективной оценке своих качеств самими испытуемыми. С другой стороны, опросник Д. Джонсона включает в себя ряд характеристик, которые отражают понимание креативности как способности выходить за рамки традиционной модели поведения и проявлять свою уникальность (оригинальность, независимость, самодостаточность). Выполнение же тестового задания по методике Х. Зиверта, вероятно, требует не столько умения найти самое необычное решение, сколько умения быстро найти способ, который позволит наиболее эффективно решить конкретную поставленную задачу. Качественный анализ ответов, данных испытуемыми при тестировании по методике Х. Зиверта, показывает, что многие испытуемые, которые смогли в отведенное время написать большее количество слов, прибегали к стратегии использования однокоренных слов, начинающихся с требуемого сочетания букв (ночь, ночной, ночник, нос, носорог, носатый, носок, носить, нота, нотация).

### ***Соотношение самооценки находчивости и личностной готовности к переменам***

Второй этап исследования заключался в изучении соотношения самооценки находчивости и личностной готовности к переменам у подвыборки № 2 (71 чел.). По коэффициенту корреляции tau-b Кендалла при проверке ненаправленной (двусторонней) гипотезы были выявлены статистически значимые положительные корреляции между самооценкой находчивости и показателями личностной готовности к переменам: страстность ( $T_b = 0,33$ ,  $p = 0,001$ ), находчивость ( $T_b = 0,43$ ,  $p = 0,001$ ), оптимизм ( $T_b = 0,35$ ,  $p = 0,001$ ), смелость и предприимчивость ( $T_b = 0,26$ ,  $p = 0,004$ ), уверенность ( $T_b = 0,46$ ,  $p = 0,001$ ), толерантность к двусмысленности ( $T_b = 0,21$ ,  $p = 0,024$ ). Корреляция самооценки находчивости с адаптивностью как показателем личностной готовности к переменам оказалась статистически незначимой ( $T_b = 0,12$ ,  $p = 0,251$ ). Таким образом, самооценка находчивости имеет умеренную связь со всеми показателями личностной готовности к переменам, кроме показателя адаптивности. Выявленное соотношение заключается в следующем: чем выше самооценка находчивости, тем выше личностная готовность к переменам. Отсутствие связи между самооценкой находчивости и адаптивности можно объяснить тем, что адаптивность в данной методике предполагает не столько гибкость при достижении цели, сколько склонность не настаивать на своем, если ситуация этого требует, что, видимо, не соответствует стремлению находчивого человека добиться своего в любой ситуации. Такое объяснение подкрепляется отрицательной корреляцией между адаптивностью и страстностью ( $T_b = -0,21$ ,  $p = 0,012$ ), которая подразумевает энергичность, неутомимость.

### ***Соотношение личностной готовности к переменам, креативности и находчивости***

На третьем этапе исследования было проанализировано соотношение личностной готовности к переменам с креативностью, а также с показателем находчивости по тесту Х. Зиверта у подвыборки № 3 (35 чел.). Сначала по коэффициенту корреляции tau-b Кендалла была проверена ненаправленная (двусторонняя) гипотеза о связи личностной готовности к переменам с креативностью. Были обнаружены положительные корреляции статистически значимые и значимые

на уровне тенденции, после чего был проведен расчет для проверки направленной (односторонней) гипотезы. По коэффициенту корреляции tau-b Кендалла (направленная гипотеза о положительной корреляции) были выявлены статистически значимые положительные корреляции между суммарным показателем креативности и показателями личностной готовности к переменам: страстностью ( $T_b = 0,29$ ,  $p = 0,01$ ), находчивостью ( $T_b = 0,66$ ,  $p = 0,001$ ), оптимизмом ( $T_b = 0,25$ ,  $p = 0,02$ ), смелостью и предприимчивостью ( $T_b = 0,27$ ,  $p = 0,015$ ), уверенностью ( $T_b = 0,5$ ,  $p = 0,001$ ), толерантностью к двусмысленности ( $T_b = 0,26$ ,  $p = 0,017$ ). Корреляция между суммарным показателем креативности и адаптивностью оказалась статистически незначимой ( $T_b = 0,15$ ,  $p = 0,106$ ). Также были выявлены многочисленные статистически значимые положительные корреляции между показателями личностной готовности к переменам и отдельными характеристиками креативности, в том числе корреляцию адаптивности с воображением, способностью к структурированию ( $T_b = 0,33$ ,  $p = 0,007$ ). В целом следует отметить, что креативность в большей мере связана с такими показателями личностной готовности к переменам, как находчивость (заметная (по шкале Чеддока) корреляция с суммарным показателем креативности и умеренные корреляции с каждой из характеристик креативности) и уверенность (умеренная корреляция с суммарным показателем креативности и со всеми характеристиками креативности, кроме чувствительности к проблеме (предпочтения сложностей), с которой корреляция не достигает уровня значимости).

Также у данной подвыборки было исследовано соотношение личностной готовности к переменам с показателем находчивости по тесту Х. Зиверта. При проверке ненаправленной (двусторонней) гипотезы по коэффициенту корреляции tau-b Кендалла была выявлена статистически значимая отрицательная корреляция между показателем находчивости по тесту Х. Зиверта и смелостью (предприимчивостью) как показателем личностной готовности к переменам ( $T_b = -0,28$ ,  $p = 0,023$ ). Проверка направленной (односторонней) гипотезы о положительной корреляции не позволила обнаружить статистически значимые связи ( $p > 0,05$ ), зато проверка направленной гипотезы об отрицательной корреляции подтвердила отрицательную корреляцию между показателем находчивости по тесту Х. Зиверта и смелостью (предприимчивостью) ( $T_b = -0,28$ ,  $p = 0,012$ ) и выявила отрицательную корреляцию

между показателем находчивости по тесту Х. Зиверта и адаптивностью ( $T_b = -0,22$ ,  $p = 0,037$ ). Обратная связь между находчивостью, измеренной по тесту Х. Зиверта, и адаптивностью уточняет обнаруженное на втором этапе исследования отсутствие корреляции самооценки находчивости с адаптивностью.

Итак, на данном этапе исследования было подтверждено выявленное нами соотношение креативности и находчивости: чем выше креативность, тем выше находчивость. Однако было обнаружено обратное соотношение находчивости, измеренной с помощью метода тестирования, и смелости (предприимчивости) как показателя личностной готовности к переменам. Такой результат противоречит выявленной на втором этапе исследования статистически значимой положительной корреляции между самооценкой находчивости и смелостью (предприимчивостью). Смелость, предприимчивость трактуется авторами опросника «Личностная готовность к переменам» как тяга к новому, неизвестному, отказ от испытанного и надежного. Вероятно, в представлении испытуемых находчивость имеет прямую связь с отказом от привычного способа разрешения трудной ситуации, однако успешное выполнение теста Х. Зиверта требует не столько поиска неизвестного, сколько умелого использования верно подобранной стратегии, что согласуется с предположением, высказанным нами выше. Впрочем, обратное соотношение находчивости, измеренной по тесту, и смелости (предприимчивости) было выявлено на относительно малочисленной выборке испытуемых (35 человек), поэтому требует проведения дальнейших исследований на выборке большего объема.

### **Заключение**

В нашем исследовании установлено, что более высокие показатели находчивости соответствуют более высокой креативности и более высокой личностной готовности к переменам у молодежи. Эти три психических феномена, вероятно, тесно взаимосвязаны, поскольку к неожиданным переменам может быть готов только находчивый человек, который способен креативно решать возникающие трудности в изменяющейся ситуации.

На основе сопоставления показателей находчивости, измеренных с помощью опросных и тестовых методов диагностики, можно

сделать вывод, что в процессе самооценки молодые люди понимают качество «находчивость» шире, чем его можно измерить с помощью тестовой методики. Более высокая самооценка находчивости соответствует более высокому уровню отдельных характеристик креативности и более высокому уровню показателей личностной готовности к переменам. При этом высокий уровень находчивости, измеренный с помощью теста, в меньшей степени соотносится с высоким уровнем отдельных характеристик креативности и даже имеет обратную связь с показателями личностной готовности к переменам. Подтверждение нашло наше предположение, что существует более тесная связь между показателями находчивости, измеренными с помощью опросных методов, по сравнению с показателем находчивости, измеренным по тестовой методике.

Можно предположить, что феномен находчивости сочетает в себе дивергентное мышление, характерное для креативности, и конвергентное мышление, проявляющееся в способности найти одну наиболее эффективную стратегию решения проблемы, а также опирается на определенные свойства личности (целеустремленность, оптимизм, уверенность в своих силах).

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. *Чернобровкина С. В.* Инновационный потенциал педагогов – сотрудников социально-психологического центра // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 1 (61). С. 94–101. DOI: 10.15293/1812-9463.2101.10
2. *Sahin F., Koksal O., Ucak H.* Measuring the relationship between managerial resourcefulness and job performance // Procedia Economics and Finance. 2015. № 23. P. 878–884.
3. *Пузен Л. Г.* Развитие креативных черт личности студентов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2007.
4. *Терехин Р. А.* Взаимосвязь ценностей, социально-психологических установок военнослужащих и их личной готовности к переменам // Образование и наука. 2017. № 8. Т. 19. С. 109–127. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-109-127.
5. *Батурина Н. В., Батурин Н. А., Плакида Е. И.* Психологические ресурсы лиц, сменивших профессию // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». 2018. № 3. Т. 11. С. 96–102. DOI: 10.14529/psy180311.

6. *Mikhailova O.* Features of creativity and innovation development in students at secondary and high school // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2018. № 2. Vol. 6. P. 11–20. DOI: 10.5937/ijersee1802011M.
7. *Кашипов М. М.* Психология творческого мышления профессионала: монография. М. : ПЕР СЭ, 2006.
8. *Курышева И. В.* Психологические основы музыкально-творческого развития личности в образовательном процессе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2011.
9. *Зиверт Х.* Тестирование личности. М. : Интерэксперт, 1998.
10. DUDEN. *Onlinewörterbuch*. 2021. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch>.
11. *Туник Е. Е.* Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб. : Питер, 2013.
12. *Почебут Л. Г.* Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие. СПб. : Питер, 2012.
13. *Троицкая Е. А.* Психологические качества находчивого человека // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2020. № 4 (837). С. 240–253.

#### REFERENCES

1. Chernobrovkina, S. V. (2021). Innovative Potential of Educators – Employees of the Social and Psychological Center. *Journal of Pedagogical Innovations*, 1 (61), 94–101. (In Russ.)
2. Sahin F., Koksall O., Ucak H. (2015). Measuring the relationship between managerial resourcefulness and job performance. *Procedia Economics and Finance*, 23, 878–884.
3. Puzep, L. G. (2007). Razvitiye kreativnykh chert lichnosti studentov v protsesse professional'noi podgotovki v pedagogicheskom vuze = Development of Creative Personality Traits of Students in the Process of Professional Training in a Pedagogical University: abstract of PhD in Psychology. (In Russ.)
4. Terekhin, R. A. (2017). The correlation of values, socio-psychological attitudes of military personnel and their individual readiness for change. *The Education and Science Journal*, 8 (19), 109–127. (In Russ.)
5. Baturina, N. V., Baturin, N. A., Plakida, E. I. (2018). Psychological Resources of People Who Changed the Careers. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology*, 11 (3), 96–102. (In Russ.)
6. *Mikhailova O.* (2018). Features of creativity and innovation development in students at secondary and high school. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2, 11–20. Vol. 6. DOI: 10.5937/ijersee1802011M



7. Kashapov, M. M. (2006). *Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya professional* = Psychology of Professional's Creative Thinking. Moscow: PER SE. (In Russ.)
8. Kuryшева, I. V. (2011). *Psikhologicheskie osnovy muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya lichnosti v obrazovatel'nom protsesse* = Psychological Foundations of Musical and Creative Personality Development in Educational Process: abstract of PhD in Psychology. (In Russ.)
9. Siewert, H. (1998). *Testirovanie lichnosti* = Personality Testing. Moscow: Interekspert. (In Russ.)
10. DUDEN. *Onlinewörterbuch*. 2021. <https://www.duden.de/woerterbuch>
11. Tunik, E. E. (2013). *Luchshie testy na kreativnost'*. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya = The Best Tests of Creativity. Diagnostics of Creative Thinking. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
12. Pochebut, L. G. (2012). *Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psikhologiya* = Cross Cultural and Ethnic Psychology. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
13. Troitskaya, E. A. (2020). Psychological traits of resourceful people. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 4 (837), 240–253. (In Russ.)

#### ***Информация об авторе***

**Троицкая Е. А.** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

#### ***Information about the author***

**Troitskaya E. A.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 17.09.2021;  
одобрена после рецензирования 29.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 17.09.2021;  
approved after reviewing 29.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 159.9.07

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_194

**РОЛЬ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ  
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПОДРОСТКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ**

**И. В. Юшкина<sup>1</sup>, В. В. Подпругина<sup>2</sup>**

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,

<sup>1</sup>ibazel096@yandex.ru

<sup>2</sup>viktoriyavp@mail.ru

**Аннотация.** Одной из специфических трудностей обучения в школе является дислексия. Она проявляется в недостаточном владении универсальными учебными действиями, обеспечивающих чтение текстов и понимание их содержания. Образовательные потребности данной категории учащихся выражаются в расширении познавательных ресурсов, позволяющих успешно учиться и социализироваться. Исследование посвящено диагностике умения учиться и навыков смыслового чтения у подростков, а также разработке программы развивающих занятий.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, смысловое чтение учебных текстов, подростки, дислексия

**Для цитирования:** Юшкина И. В., Подпругина В. В. Роль навыков смыслового чтения в развитии универсальных учебных действий у подростков с дислексией // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 194–207.

DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_194

Original article

**THE ROLE OF SEMANTIC READING SKILLS IN THE DEVELOPMENT  
OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN ADOLESCENTS WITH DYSLLEXIA**

**I. V. Yushkina<sup>1</sup>, V. V. Podprugina<sup>2</sup>**

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,

<sup>1</sup>ibazel096@yandex.ru,

<sup>2</sup>viktoriyavp@mail.ru

**Abstract.** One of the specific difficulties in learning at school is dyslexia. It manifests itself in a lack of mastery of universal learning activities that ensure reading texts and understanding of their content. The educational needs of this category of students are expressed in the expansion of cognitive resources that allow them to study and

socialize successfully. The study is devoted to the diagnosis of the ability to learn and semantic reading skills in adolescents and the development of a program of educational classes.

**Key words:** universal learning activities, semantic reading of educational texts, adolescents, dyslexia

**For citation:** Yushkina, I. V., Podprugina, V. V. (2021). The role of semantic reading skills in the development of universal learning activities in adolescents with dyslexia. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 194–207.

DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_194

## Введение

Одним из образовательных результатов развития школьных навыков является умение организовывать учебную деятельность, удовлетворяющую познавательные потребности [Мильруд, 2016]. Данное умение, согласно современным требованиям начального, общего и среднего образования, необходимо формировать и у учащихся с особыми образовательными потребностями. В эту категорию входят не только одаренные дети, но и лица со специфическими расстройствами развития школьных навыков. Отечественные психологи Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Б. В. Зейгарник, А. Р. Лурия, А. И. Шувиков<sup>1</sup>, Карпова и другие считали, что аномалии развития, провоцирующие образовательные трудности, не являются препятствием к освоению какого-либо навыка или материала [Выготский, 2016; Божович, 1995; Зейгарник, 2007; Лурия, 2008; Карпова, Шувиков, 2006]. В первую очередь, они выступают дополнительным педагогическим условием для специалиста, первостепенная задача которого состоит в поддержании желания ребенка развиваться в доступном для его здоровья объеме. Такой подход сосредоточен на творчестве педагога и обучающегося с особыми образовательными потребностями. Именно оно способно восполнить имеющуюся неполноценность познавательной деятельности учащегося. Компенсация недостатка может одновременно разнообразить его интересы, расширить социальное окружение, насытить жизнедеятельность, обогатить мировоззрение, но также и вызвать у него апатию, сформировать синдром выученной беспомощности и др. Поиск педагогом способов восполнения имеющихся недостатков составляет основу развития детей со специфическими расстройствами школьных навыков.

<sup>1</sup> Шувиков А. И. «Человек может все». Научно-документальный фильм: Творческое объединение «Экран», 1986.

Воспитание должно выстраиваться вокруг стремления учащегося компенсировать имеющийся дефект. Чтобы личность была целостной и гармоничной, необходимо не смягчать трудности окружающей среды, а направлять все усилия на развитие познавательной сферы. Такой подход позволит занять активную жизненную позицию, стать социально полноценным в доступном здоровью объеме. Справедливо отметить, что учащиеся, осваивающие адаптированную образовательную программу, получают те же знания, овладевают теми же умениями и навыками, что и дети без аномалий в развитии. Им требуется лишь создание дополнительных психолого-педагогических условий обучения, а также подбора индивидуальных дидактических приемов и методов.

Согласно Л. С. Выготскому, А. А. Бодалеву, М. И. Лисиной, А. А. Леонтьеву, Е. П. Ильину и др., овладение речью как компонентом общения, но и основой мысли представляется главной целью развития человека [Выготский, 2016; Бодалев, 1995; Лисина, 2009; Леонтьев, 1965; Ильин, 2013]. Речь формирует его мышление и самосознание. Благодаря речи человек в период онтогенеза перенимает накопленный культурный опыт и передает его потомкам в обогащенном и усовершенствованном виде.

Школьный возраст принято считать периодом, который максимально создает условия для овладения социальным наследием. Следовательно, если учащийся не овладеет этим опытом, тогда он не сможет вступить в общественные взаимоотношения бесконфликтно, он не будет понимать его закономерностей, а мышление и сознание будут функционировать ущербно.

Известно, что большая часть общественно-полезных знаний содержится в текстах, как памятниках коллективной и индивидуальной деятельности людей. Поэтому умение не только читать, но и понимать смысл прочитанного выступает одним из ключевых навыков обучения в школе. В связи с этим мы посвятили данное исследование изучению познавательных возможностей у учащихся с дислексией, предполагающей трудности восприятия и работы с текстом.

Несмотря на ошутимый эффект от коррекционной работы дефектологов и психологов в период начального обучения, педагоги подтверждают важность продолжения развития навыков чтения и в подростковом возрасте с целью закрепления полученного результата

[Дорофеева, 2017]. Такие занятия необходимо направить на освоение наиболее успешной стратегии работы с учебными текстами, позволяющей в дальнейшем организовывать самостоятельную учебную деятельность.

В современном мире редко встречаются подростки, которые проводят мало времени со смартфонами, гаджетами или другими многофункциональными устройствами или не используют их совсем. Поэтому таким учащимся особенно важно научиться работать с текстовой информацией, то есть наиболее точно воспринимать ее, осмысливать и применять в своей деятельности, что позволит им продуктивнее учиться на протяжении жизни [Рылина, 2009]. Более того, подростки переживают определенный психологический кризис, связанный с физиологическими преобразованиями в организме и его половым созреванием. Именно в этом возрасте педагоги наиболее часто сталкиваются со снижением учебной мотивации подростков, неадекватной самооценкой, а также повышенным чувством тревожности по различным вопросам. Подростков с дислексией необходимо поддерживать на оптимальном уровне психологического благополучия, чтобы избежать возникновения как синдрома «выученной беспомощности», так и преувеличения собственных психо-физиологических ресурсов [Русецкая, 2009; Иншакова, 2010].

Изучение материалов по данной проблеме показало, что успешность владения универсальными учебными действиями (далее – УУД) связана с уровнем сформированности навыков обработки текстовой информации. Эти навыки позволяют учащимся не только перенимать накопленный опыт общества, но и транслировать полученные знания на практике, демонстрировать навыки и умения, а также обучать других, пусть даже и бытовым навыкам самообслуживания [Фатыхова, 2018].

Мы предполагаем, что одним из благоприятных условий совершенствования умения учиться, заключающегося во владении УУД является обучение учащихся смысловому чтению учебных текстов. Естественно, данный процесс должен быть осуществлен для каждого школьника в доступном объеме и темпе, адаптирован под особенности его интеллектуального развития и состояния здоровья.

## **Эмпирические основы совершенствования универсальных учебных действий у подростков с дислексией**

### ***Категориальный аппарат и процедура исследования***

Основной категорией исследования выступили УУД подростков с дислексией. В качестве частного проявления данного педагогического феномена выбрано совершенствование УУД в процессе развития у данной категории учащихся навыков смыслового чтения текстов.

В качестве ключевого результата намечено выявление путей совершенствования УУД у подростков с дислексией. Для этого было принято решение разработать программу коррекционно-развивающих занятий и проверить ее эффективность на практике. Достижение поставленной цели реализовывалось в следующих этапах.

На *первом этапе* исследования был проведен констатирующий эксперимент для выявления степени сформированности УУД, а также и уровня навыков смыслового чтения у учащихся 7–8-го классов МБОУ «Образовательный центр “Созвездие”» г. Красногорска. Одной из специфических особенностей данных классов является дислексия.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы методики: школьный тест умственного развития [Сюрин и др., 2014], методика определения степени развития словесно-логического мышления у школьников [Чупров, 2009], методика оценки достижения планируемых результатов в начальной школе [Демидова и др., 2009] и стандартизированная методика исследования навыка чтения [Ишимова, Корнеев, 2010].

На *втором этапе* на основе обработки полученных результатов в сотрудничестве с психологической службой образовательной организации разработана и адаптирована программа коррекционно-развивающих занятий для прошедших на первом этапе психолого-педагогическое обследование учащихся. Среди общего числа выборки (68 человек) выделены контрольная и экспериментальная группы путем рандомизации (по 34 человека в каждой). Средний возраст подростков варьировался в диапазоне от 14 до 16 лет, среди них 43 юноши и 25 девушек.

*Третий этап* – формирующий эксперимент – проводился в рамках 15 факультативных занятий раз в неделю с экспериментальной группой.

Мы предположили, что если целенаправленно формировать навыки смыслового чтения учебных текстов с помощью специально разработанной программы занятий, в основу которых легли специфические особенности образовательных потребностей и механизмы владения УУД подростками с дислексией, то их показатели УУД станут более высокими.

*Четвертый этап.* Для проверки эффекта психолого-педагогического воздействия на экспериментальную группу, по сравнению с участниками из контрольной группы, по окончании обучения осуществлена контрольная психолого-педагогическая диагностика с помощью методик, использованных в констатирующем эксперименте.

### **Описание комплекса развивающих занятий для подростков с дислексией**

Методическая цель занятий состоит в создании дополнительных образовательных условий для того, чтобы учащиеся учились понимать содержание материала, который прочитали, проводить анализ фактов, определять общий замысел. Ключевым результатом является применение полученной информации на практике: на уроке в школе, при выполнении домашнего задания, а также творческой деятельности в бытовой сфере.

Структура и содержание работы специалиста по данной программе, направленной на профилактику педагогической запущенности, препятствующей овладению УУД, и не противоречащей принципам целостности коррекционно-развивающей работы и образовательного процесса, учитывает возрастные и индивидуальные особенности учащихся, а также поддерживает интерес подростка к посещению занятий благодаря групповому взаимодействию со сверстниками.

Посещая занятия, подросток получает внимание и поддержку со стороны окружающих людей без осуждения и негативных оценок, что создает условия для предотвращения педагогом возможных деструктивных форм поведения. Ориентация подростка на применение полученных знаний в жизненной практике ускоряет его адаптацию в обществе, обогащает его социальный интеллект путем приобретения новых преимущественно позитивных впечатлений от взаимодействия, самовыражения и реализации своих способностей среди сверстников.

Данные потребности выступают своеобразным ресурсом становления личности подростка, и в виду желания их удовлетворить, обучение навыкам смыслового чтения будет проходить более эффективно.

*Организация и проведение занятий.* Ключевое требование к организации таких занятий состоит в групповом взаимодействии учащихся, численностью не более 10 человек за одну встречу. Продолжительность каждого занятия составляет 45 минут. Дидактический материал задействован из методических разработок А. П. Большакова [Большаков, 2016] и Г. М. Зегебарт [Зегебарт, 2016]. Данные упражнения сфокусированы не только на улучшении навыков техники чтения, но и на его смысловой стороне. Каждое из заданий при направляющей роли педагога позволяет обратить внимание учащегося на анализе допущенных в ходе выполнения ошибок, рефлексии результата, а также на рассуждении и формулировании собственных умозаключений.

В начале занятия группа учащихся делится на подгруппы по 4–5 человек. Затем они приступают к выполнению заданий, знакомясь с их условиями, фиксируют возможные варианты решения в тетрадях и определяют правильный ответ.

Подросткам предлагаются задания, предполагающие интерпретацию схем согласно указанным условным обозначениям, символам: вставить пропущенные буквы, раскрасить фигуры и т. д. Затем учащимся необходимо прочитать текст, посвященный определенному животному. После чего сформулировать его главную мысль и подготовить модель животного: нарисовать с помощью цветных карандашей на листе бумаги, слепить из пластилина или собрать из деталей конструктора. На всем протяжении развивающего курса подростки обращаются друг к другу с просьбами, задают вопросы, выстраивают логическую цепочку аргументов своего мнения и осуществляют самоанализ деятельности.

Совместная работа подростков осуществляется изначально в рамках подгрупп, а при обсуждении итоговых ответов переходит на межгрупповое взаимодействие. Педагогу, организующему работу учащихся, запрещается сообщать или демонстрировать правильный ответ до тех пор, пока каждая из подгрупп не объявит свой вариант. При затруднении учащихся с решением следует направлять их внимание ориентирующими вопросами на детальную работу с текстом. Общаясь друг с другом, подростки включаются в совершенствование коммуникативных учебных действий, входящих в состав УУД.



Работа с личностными УУД выражается в принятии подростками инструкции учителя и ее преобразовании в собственную потребность, а именно потребность выполнить задание.

Создание педагогически безопасных и благоприятных условий для группового взаимодействия учащихся способствует их сотрудничеству на равноправных позициях, что позволяет улучшить регулятивные УУД. Подростки приобретают опыт межличностного взаимодействия, осознают практическое применение норм совместной деятельности, а также поведения в группе. В ходе занятий подростки усваивают тот факт, что для общения является нормой различие мнений. При возникновении противоречивых взглядов в поиске решения учебной задачи учащиеся осознают ценность процесса рассуждения, а также формулирования основы для нахождения правильного ответа. Для педагога подобная ситуация показывает включенность всех участников подгруппы в учебный процесс.

Ключевым этапом занятий является формулирование подростками главной мысли изученного на занятии текста. С помощью средств проблемного обучения и наводящей функции педагога учащиеся осваивают данное учебное действие, что впоследствии необходимо проверить с помощью повторной диагностики. Определение смысла текста проявляет себя как один из факторов совершенствования познавательной сферы школьников и УУД в целом.

*Результаты итоговой диагностики участников экспериментальной и контрольной групп с помощью методик констатирующего эксперимента показали следующее:*

1. *Уровень владения УУД.* Достаточный уровень владения УУД в экспериментальной группе представлен у 20 человек (60 %), а у 14 человек (40 %) по-прежнему имеются трудности с владением УУД. В контрольной группе количество владеющих и не владеющих УУД распределилось поровну, что составило по 17 человек (50 %) в каждой из указанных категорий. По сравнению со стартовыми данными было отмечено увеличение числа испытуемых экспериментальной группы, владеющих УУД.

2. *Уровень навыка смыслового чтения.* В экспериментальной группе 2 подростка (6 %) продемонстрировали высокий уровень. У пяти учащихся (18 %) данное умение проявилось на среднем уровне, и у 27 человек (76 %) обнаружен низкий. Стандартизированная методика исследования навыка смыслового чтения. В контрольной

группе, не прошедшей обучение, высокий уровень навыка не обнаружен, средний уровень представлен у семи школьников (21 %), а 27 подростков (79 %) получили низкий уровень. Сопоставление данных показало, что после занятий увеличилось число подростков со средним уровнем, и даже обнаружена высокая степень владения навыками смыслового чтения.

3. *Наличие значимых различий среди данных.* Для проверки наличия значимых различий между УУД и навыком смыслового чтения до и после обучения в экспериментальной группе выбран непараметрический критерий для двух зависимых выборок Т-Уилкоксона. Причина данного решения связана с несоответствием всех вышеуказанных переменных нормальному распределению. Уровень значимости  $p > 0,05$ , что подтверждает наличие значимых различий, измеряемых переменных до и после экспериментального воздействия. В контрольной группе была осуществлена та же процедура, но значимых различий обнаружено не было  $p < 0,05$ ).

Также были проверены показатели навыка смыслового чтения и УУД контрольной и экспериментальной групп после обучения с помощью непараметрического критерия для двух независимых выборок U-Манна Уитни. Выбор данного критерия обусловлен не соответствием всех данных нормальному распределению. Статистически значимые различия не удалось обнаружить ( $p > 0,05$ ). Возможная причина данного результата, вероятно, связана с действием фоновой переменной на контрольную группу.

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать эффективность развивающей программы занятий для подростков с дислексией и возможности ее применения для создания дополнительных педагогических условий к освоению УУД.

### **Заключение**

Изучение роли навыков смыслового чтения в развитии универсальных учебных действий у подростков с дислексией показало, что умение работать с информацией закладывает основу умения учиться, которое важно не только на этапе обучения в общеобразовательной школе, в том числе и специализированной, но и во время самостоятельной подготовки дома, досуга, а также дальнейшего профессионального обучения. В ходе апробации разработанной программы были

определены некоторые замечания по ее использованию, что позволило смоделировать психолого-педагогические условия совершенствования УУД у подростков с дислексией средствами смыслового чтения:

1. Организовывать групповое взаимодействие учащихся, в котором подростки отрабатывают коммуникативные, а также регулятивные учебные действия, входящие в комплекс УУД.

2. Воздерживаться от сообщения готового ответа, что будет способствовать рассуждению, поможет конструктивным размышлениям предотвращать конфликтную ситуацию и выходить из нее. Такой подход запустит также механизмы рефлексии и критического мышления, позволяющие адекватно оценивать объем и достоверность имеющихся опыта и знаний.

3. Поощрять инициативы к поиску творческого решения учебной задачи, что позволит не только развить познавательную сферу школьников, но и повысит их интерес к многообразию мнений окружающих.

4. В случае отказа от выполнения задания необходимо заранее продумать возможные убеждения о преимуществе коллективного решения, даже если ситуация видится подросткам безысходной.

5. В начале и в конце занятия проводить актуализацию полученных знаний, умений и навыков.

6. Обсуждать с подростками практическое применение материала во внеурочной деятельности.

Чтобы максимально использовать возможности навыков смыслового чтения в совершенствовании УУД, необходимо автоматизировать компоненты данного навыка, а именно:

- обнаруживать главную и второстепенную информацию в тексте;
- выявлять действующих лиц и описывать их деятельность;
- пересказывать хронологию событий и обнаруживать их связь;
- формулировать главную мысль текста, избегая искажения его смысла;
- выражать собственную позицию по изученной проблеме.

В конечном результате вышеперечисленные учебные действия помогут подростку не только эффективно учиться в общеобразовательной школе, но и работать с информацией за ее пределами.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Мильруд Р. П. Универсальные учебные действия как сверхзадача обучения // Научный диалог. 2016. Вып. 1 (49). С. 272–284.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб. : Питер, 2016.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности. М. : Международная педагогическая академия, 1995.
4. Зейгарник Б. В. Психология личности: норма и патология: избранные психологические труды. М. : Московский психолого-социальный ин-т : Воронеж : МОДЭК, 2007.
5. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. СПб. : Питер, 2008.
6. Карпова Н. Л., Шувиков А. И. Метод кино- и видеотерапии в логопсихотерапии // Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании: матер. междуна. науч.-практ. конф. памяти Ю. Б. Некрасовой. М. ; Самара: Изд-во НТЦ. 2006. С. 80–84.
7. Бодалев А. А. Личность и общение // Избр. психол. тр. 2-е изд., перераб. М. : Междунар. пед. акад., 1995.
8. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009.
9. Леонтьев А. А. Язык и разум человека. М. : Политиздат, 1965.
10. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. М. : Питер, 2013.
11. Дорофеева С. В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии: опыт успешного применения комплексного подхода // Вопросы психолингвистики. 2017. Вып. 3 (33). С. 184–201.
12. Рылина С. Д. Текст и смысл (обучение учащихся 5–7-х классов работе со смысловой стороной текста) // Филологический класс. 2009. Вып. 22. С. 27–32.
13. Русецкая М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
14. Иншакова А. Г. Динамический анализ процесса овладения чтением детей с дислексией // Сибирский педагогический журнал. 2008. Вып. 13. С. 335–343.
15. Фатыхова Г. Н. Формирование универсальных учебных действий в учебно-воспитательном процессе младших подростков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. Вып. 4. С. 73–75.
16. Сюрин С. Н. [и др.] Технология психолого-педагогической диагностики детей и подростков от 3 до 18 лет в условиях специализированного центра (учебно-методическое пособие для педагогов-психологов общеобразовательных организаций и ППМС центров). Красногорск: Авиакнига. 2014.

17. Чупров Л. Ф. Исследование особенностей словесно-логического мышления детей (практическое пособие для психологов). Москва ; Черногоorsk : СМОПО, 2009.
18. Демидова М. Ю. [и др.] Инструмент оценки достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение, 2009.
19. Ишимова О. А., Корнев А. Н. Методика диагностики дислексии у детей: метод. пособие. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2010.
20. Большаков А. П. Основы смыслового чтения и работа с текстом. 7–9 классы. Биология. География. Волгоград : Учитель, 2016.
21. Зеgebарт Г. М. Чтение от текста к смыслу. Тетрадь для младших школьников. М. : Генезис, 2016.

## REFERENCES

1. Mil'rud, R. P. (2016). Universal'nye uchebnye dejstviya kak sverhzadacha obucheniya = Universal learning activities as a super-task of learning. Nauchnyj dialog, 1 (49), 272–284. (In Russ.)
2. Vygotskij, L. S. (2016). Myshlenie i rech' = Thinking and speech. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
3. Bozhovich, L. I. (1995). Izbrannye psihologicheskie trudy: problemy formirovaniya lichnosti = Selected psychological works: problems of personality formation. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya. (In Russ.)
4. Zejgarnik, B. V. (2007). Psihologiya lichnosti: norma i patologiya: izbrannye psihologicheskie trudy = Personality psychology: norm and pathology: selected psychological works. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta : Voronezh: MODEK. (In Russ.)
5. Luriya, A. R. (2008). Vysshie korkovyie funkicii cheloveka = Higher cortical functions of a person. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
6. Karpova, N. L., SHuvikov, A. I. (2006). Metod kino- i videoterapii v logopsihoterapii = The method of film and video therapy in speech therapy. Samara: Izd-vo NTC. (In Russ.)
7. Bodalev, A. A. (1995). Lichnost' i obshchenie = Personality and communication. Moscow: Mezhdunar. ped. akad. (In Russ.)
8. Lisina, M. I. (2009). Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii = Formation of the child's personality in society. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
9. Leont'ev, A. A. (1965). YAzyk i razum cheloveka = Human language and mind. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
10. Il'in, E. P. (2013). Psihologiya obshcheniya i mezhlichnostnyh otnoshenij = Psychology of communication and interpersonal relations. Moscow: Piter. (In Russ.).

11. Dorofeeva, S. V. (2017). *Lingvisticheskie aspekty korrektsii disleksii i disgrafii: opyt uspeshnogo primeneniya kompleksnogo podhoda* = Linguistic aspects of dyslexia and dysgraphia correction: experience of successful application of an integrated approach. *Voprosy psiholingvistiki*, 3 (33), 184–201. (In Russ.)
12. Rylina, S. D. (2009). *Tekst i smysl (obuchenie uchashchihsya 5–7-h klassov rabote so smyslovoj storonoj teksta)* = Text and meaning (teaching students of grades 5–7 to work with the semantic side of the text). *Filologicheskij klass*, 22, 27–32. (In Russ.)
13. Ruseckaya, M. N. (2009). *Strategiya preodoleniya disleksii uchashchihsya s narusheniyami rechi v sisteme obshchego obrazovaniya* = Strategy for overcoming dyslexia of general education students in the system of speech disorders with: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
14. Inshakova, A. G. (2008). *Dinamicheskij analiz processa ovladeniya chteniem detej s disleksiej* = Dynamic analysis of the process of mastering reading in children with dyslexia. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 13, 335–343. (In Russ.)
15. Fatyhova, G. N. (2018). *Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v uchebno-vospitatel'nom processe mladshih podrostkov* = Formation of universal educational actions in the educational process of younger adolescents. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*, 4, 73–75. (In Russ.)
16. Syurin, S. N. et al. (2014). *Tekhnologiya psihologo-pedagogicheskoi diagnostiki detej i podrostkov ot 3 do 18 let v usloviyah specializirovannogo centra (uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov-psihologov obshcheobrazovatel'nyh organizacij i PPMS centrov)* = Technology of psychological and pedagogical diagnostics for children and adolescents from 3 to 18 years in the conditions of a specialized center (an educational and methodological guide for educational psychologists of general education organizations and PPMS centers). Krasnogorsk: Aviakniga. (In Russ.)
17. Chuprov, L. F. (2009). *Issledovanie osobennostej slovesno-logicheskogo myshleniya detej (prakticheskoe posobie dlya psihologov)* = The study of the features of verbal and logical thinking of children (a practical guide for psychologists). Moscow ; Chernogorsk: SMOPO. (In Russ.)
18. Demidova, S. V. et al. (2009). *Instrument ocenki dostizheniya planiruemyh rezul'tatov v nachal'noj shkole. Sistema zadaniy. V. 2h ch. Ch. 1* = A tool for evaluating the achievement of planned results in primary school. The task system, 2, 1. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
19. Ishimova, O. A., Kornev, A. N. (2010). *Metodika diagnostiki disleksii u detej: metod. Posobie* = Methods of diagnosing dyslexia in children: methodical manual. St. Petersburg: Izd-vo Politekh. un-ta. (In Russ.)

20. Bol'shakov, A. P. (2016). Osnovy smyslovogo chteniya i rabota s tekstem. 7–9 klassy. Biologiya. Geografiya = The basics of semantic reading and working with text. Grades 7–9. Biology. Geography. Volgograd: Uchitel'. (In Russ.)
21. Zegebart, G. M. (2016). CHtenie ot teksta k smyslu. Tetrad' dlya mladshih shkol'nikov = Reading from text to meaning. A notebook for younger students. Moscow: Genezis. (In Russ.)

#### ***Информация об авторах***

**Юшкина И. В.** – аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

**Подпругина В. В.** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

#### ***Information about the authors***

**Yushkina I. V.** – Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology of the Institute of Humanities and Applied Sciences of Moscow State Linguistic University

**Podprugina V. V.** – Phd (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology of the Institute of Humanities and Applied Sciences of Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 13.09.2021;  
одобрена после рецензирования 30.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 13.09.2021;  
approved after reviewing 30.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 347.122

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_208

### НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАТИВНЫХ РАЗРЕШЕНИЙ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**И. И. Василишин**

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, vasilishin@linguanet.ru

**Аннотация.** При осуществлении предпринимательской деятельности важное место занимают различные административные разрешения, придающие такой деятельности легитимный характер. Несмотря на то обстоятельство, что термин «разрешение» давно и прочно присутствует в правоприменительной практике, активно изучается учеными, в законодательстве по-прежнему не существует его легального определения. Кроме того, перечень видов разрешений, которые требуются при осуществлении различных видов деятельности (действий), в том числе предпринимательской, не установлен. Наконец, существуют различные смежные понятия, которые в условиях правоприменения настоятельно требуют их сопоставительного анализа. Статья подготовлена с использованием СПС КонсультантПлюс.

**Ключевые слова:** предпринимательская деятельность, разрешение, специальное разрешение, лицензия, государственная регистрация

**Для цитирования:** Василишин И. И. Некоторые теоретико-правовые проблемы использования административных разрешений в предпринимательской деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 208–215.  
DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_208

Original article

### SOME THEORETICAL AND LEGAL PROBLEMS OF THE USE OF ADMINISTRATIVE PERMITS IN BUSINESS ACTIVITIES

**I. I. Vasilishin**

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, vasilishin@linguanet.ru

208





**Abstract.** While carrying out business activities, great attention is paid to various administrative permits that give such activities a legitimate character. Although the term "permission" has been firmly present in law enforcement practice for a long time and is actively studied by scientists, there is still no legal definition in the legislation. In addition, the list of types of permits that are required for the implementation of various types of activities (actions), including entrepreneurial, is not established. Finally, there are various related concepts that urgently require their comparative analysis in the context of law enforcement. The article was prepared using the ConsultantPlus.

**Key words:** entrepreneurial activity, permit, special permit, license, state registration

**For citation:** Vasilishin, I. I. (2021). Some theoretical and legal problems of the use of administrative permits in business activities. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 208–215.  
DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_208

## Введение

При осуществлении классификации административных режимов по критерию их цели, одна из групп («легализующие режимы») касается регистрации хозяйствующих субъектов, регламентации нормативных требований к видам их деятельности [Тихомиров, 2005].

Реализация нормативно установленных разрешительных процедур при осуществлении предпринимательской деятельности предусматривает применение целого ряда административно-правовых режимов, среди которых регистрация, лицензирование, аккредитация, аттестация, сертификация и др. Все они связаны с предоставлением различного рода «разрешений», теоретико-правовая характеристика которых в отдельных случаях неконкретна, противоречива (некоторые ученые даже более категоричны – в нормативных правовых актах распространена «небрежность», которую следует квалифицировать как «нарушение законодательной техники» [Валяев, 2008]) или даже отсутствует, что можно продемонстрировать с учетом анализа положений одной из статей «Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях» от 30.12.2001 № 195-ФЗ (далее – КоАП РФ).

## Разрешения в предпринимательской деятельности

Статья 14.1. КоАП РФ предусматривает административную ответственность различных субъектов за осуществление предпринимательской деятельности без выполнения нормативных требований

о государственной регистрации (с учетом отдельных исключений, указанных в ч. 2 ст. 14.17.1 КоАП РФ), при отсутствии специального разрешения (лицензии), когда наличие такого документа обязательно, а также в случаях нарушения требований и условий последнего.

В науке и правоприменительной практике имеет место противоречивое понимание и использование дефиниций «лицензия», «разрешение», «специальное разрешение», определенная «размытость» границ между ними, что делает возможным, например, их свободное толкование контролирующими органами, и, как следствие, в отдельных случаях негативно сказывается на реализации прав предпринимателей.

Первый вопрос, который возникает при прочтении названия ст. 14.1. КоАП РФ (осуществление предпринимательской деятельности... без специального разрешения (лицензии)), состоит в определении соотношения дефиниций «специальное разрешение» и «лицензия». В соответствии с § 188 действующих Правил русской орфографии и пунктуации, утвержденных в 1956 году Академией наук СССР, Министерством высшего образования СССР и Министерством просвещения РСФСР, в скобки заключаются слова и предложения, вставляемые в предложение с целью пояснения или дополнения высказываемой мысли, а также для каких-либо добавочных замечаний. В связи с этим, первоначально, можно предположить, что речь идет о пояснении (в этом случае рассматриваемые дефиниции тождественны).

Однако уже п. 2 указанной статьи порождает сомнения в этом, так как использованные формулировки свидетельствуют о самостоятельности рассматриваемых документов либо об отличных друг от друга правах: в толковом словаре С. И. Ожегова предложены два варианта толкования термина «разрешение»: 1) право на совершение чего-нибудь; 2) документ, удостоверяющий право. При этом понятие «лицензия» определено через термин «разрешение»: «осуществление предпринимательской деятельности без специального разрешения (лицензии), если такое разрешение (такая лицензия) обязательно (обязательна)...» [Ожегов, 1986].

Аналогичный подход наблюдается в судебной практике:

- п. 17 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 24.10.2006 № 18 упоминает «специальное разрешение» и «лицензию» через союз «или», делая их самостоятельными видами разрешений;
- о необходимости разграничения лицензий и иных решений разрешительного характера неоднократно в своих актах высказывался

Конституционный Суд РФ (например, в Постановлении Конституционного Суда РФ от 28.02.2006 № 2-П, Определении Конституционного Суда РФ от 19.01.2010 № 120-О-О и др.).

Естественным выглядит пристальное внимание к исследуемому вопросу научной среды: целый ряд ученых в своих трудах анализируют соотношение понятий «лицензия» и «специальное разрешение» [Спектор, 2006], других смежных понятий [Субанова, 2012; Валяев, 2008; Терещенко, Игнатюк, 2005] и др.

В основе анализа рассматриваемых смежных понятий, конечно же, находится смысловое содержание понятия «разрешение», у которого до настоящего времени нет нормативно-правового закрепления, однако есть предлагаемые известными учеными определения (например, профессора А. Ф. Ноздрачева): «разрешение – это административный акт, посредством которого уполномоченный государственный орган устанавливает определенные юридические факты и / или предоставляет заявителю – физическому или юридическому лицу права и / или возлагает на него обязанности в целях инициирования, осуществления и / или прекращения соответствующей деятельности либо связанных с нею действий, а также в целях использования определенных объектов (ресурсов), выпуска товаров на рынок в соответствии с требованиями, установленными законодательством» [Разрешительная система в Российской Федерации, 2016]. Если в ст. 14.1. КоАП РФ упоминается «специальное разрешение», то логичен вопрос о его соотношении с «разрешением», т. е. частного с общим. И вот уже здесь мы сталкиваемся с неразберихой в законодательстве и отсутствием единого мнения среди ученых.

По мнению Л. К. Терещенко и Н. А. Игнатюк, «указание в законе или правовом акте на специальное разрешение всегда подразумевает не разрешение, а лицензию» [Терещенко, Игнатюк, 2005]. И, сравнивая «разрешение» и «специальное разрешение», фактически исследователи анализируют соотношение «разрешения» и «лицензии», усматривая следующие различия:

1. Лицензирование, как правило, предоставляет возможность осуществления определенного вида *деятельности*, в то время как разрешение – того или иного *действия*;
2. Разрешение может быть промежуточным этапом на пути получения права на осуществление деятельности, а лицензия – всегда итог процесса получения такого права;

3. Органы власти, выдавшие разрешение или лицензию, имеют прямо противоположные полномочия по контролю за выполнением соответствующих требований: обязанности осуществлять это во втором случае противостоит отсутствие таковой в первом;

4. Отличаются цели лицензирования и выдачи разрешений.

Используя свою логику рассуждений, Е. И. Спектор считает, что «при осуществлении предпринимательской деятельности обязательным документом, подтверждающим специальную правоспособность предпринимателя, является наличие только одного разрешительного документа – лицензии». И, в конечном итоге, также делает вывод о том, что лицензия и есть специальное разрешение.

Резонансно по отношению к представленным мнениям звучит позиция Ю. К. Валяева: они представляются ему «надуманными». Один из аргументов исследователя заключается в том, что «если лицензия – это специальное разрешение, значит, должны быть общие разрешения». С учетом того, что под общими разрешениями понимается дозволительный метод правового регулирования («разрешено все, кроме того, что прямо запрещено законом») – всякое разрешение в условиях общего запрета следует называть специальным. К тому же, в отечественном праве достаточно примеров, когда «специальное разрешение» имеет самостоятельное значение, никак не связанное с лицензированием: закон, посвященный государственному контролю за осуществлением международных автомобильных перевозок, предусматривает выдачу как «разрешений», так и «специальных разрешений» (имеющих разовый или многократный характер); Постановлением Правительства РФ от 10.03.2000 № 221 наряду с «разрешениями на строительство» выдаются «специальные разрешения на строительство». Кроме того, есть примеры, когда «лицензии» не именуются «специальным разрешением»: п.п. 2 п. 1 ст. 13 закона о полиции предоставляет сотрудникам право «проверять... разрешения (лицензии) и иные документы на совершение определенных действий или на осуществление определенного вида деятельности...».

Следует обратить внимание на произошедшие изменения в законодательстве (Закон от 27.12.2019 № 478-ФЗ) в связи с новеллами, касающимися внедрения реестровой модели предоставления государственных услуг по лицензированию отдельных видов деятельности: если ранее «лицензия» определялась как «специальное разрешение», подтверждавшееся документом, выданным на бумажном носителе, то

с начала текущего года оно подтверждается записью в реестре лицензий, для чего утверждена типовая форма выписки из реестра лицензий (Постановление Правительства РФ от 29.12.2020 № 2343).

Аналогичная ситуация гораздо раньше (с 01.01.2017) сложилась в отношении еще одной из самых распространенных форм разрешительной деятельности государства – государственной регистрации, а именно юридических лиц и индивидуальных предпринимателей.

Именно лицензирование и государственная регистрация имеют ключевое значение применительно к субъектам предпринимательской деятельности: их правоспособность возникает с момента внесения в ЕГРЮЛ (ЕГРИП) сведений о создании (на основе акта уполномоченного федерального органа исполнительной власти), а право осуществлять деятельность, для занятия которой необходимо получение специального разрешения (лицензии) – с момента получения такого разрешения (лицензии) или в указанный в нем срок.

Существует значительное число иных процедур, которые может потребоваться исполнить при осуществлении предпринимательской деятельности для получения разрешений (по приблизительным подсчетам исследователей, на практике их существует более 90 наименований [Разрешительная система в Российской Федерации, 2016]) со стороны государственных органов или уполномоченных ими лиц, выполняющих публичные функции. Л. К. Терещенко и Н. А. Игнатьев к ним относят, в частности, разрешение, квотирование, аккредитацию, экспертизу, сертификацию, стандартизацию, аттестацию, конкурс, оценку, согласование и утверждение (например, проектов в строительстве [Терещенко, Игнатьев, 2005]). Другие ученые среди них называют также допуск, пропуск, специальный пропуск, выпуск, свидетельство, утверждение, проверку, дипломирование, специальное право, паспортизацию и др. [Разрешительная система в Российской Федерации, 2016].

### **Заключение**

С учетом отсутствия легального определения термина «разрешение», множественности видов административных разрешений (которые нуждаются в упорядочении и нормативном закреплении), неупорядоченности используемой терминологии, бессистемности ее применения, требуется качественное улучшение исследований, в том числе совместных, учеными – представителями различных отраслей права. Так, исследователи, анализирующие сферу предпринимательских

правоотношений, оперируют термином «легитимация», разграничивая при этом понятия «легитимация субъекта предпринимательства» (лежащего в основе возникновения предпринимательского статуса и создающего предпосылки осуществления предпринимательской деятельности) и «легитимация деятельности субъекта предпринимательства» (понятие связано с выполнением требований, предъявляемых законом к уже легитимированному субъекту) [Трофимова, 2015]. Ими рассматриваются правовые институты, нормы которых регулируют административные правоотношения, в связи с чем представляется актуальным объединение усилий научного сообщества, прежде всего ученых-административистов и ученых-цивилистов.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Тихомиров Ю. А. Административное право и процесс: полный курс. М. : Тихомиров, 2005.
2. Валяев Ю. К. Виды административно-правовых разрешений // Вестник Московского университета МВД России. 2008. № 12. С. 47–52.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1986.
4. Спектор Е. И. Соотношение понятий «лицензия» и «специальное разрешение» в контексте ст. 171 УК РФ и ст. 14.1 КоАП РФ // Адвокат. 2006. № 11. С. 78–84.
5. Субанова Н. В. Разрешительные полномочия органов исполнительной власти в Российской Федерации. М. : Юриспруденция, 2012.
6. Терещенко Л. К., Игнатюк Н. А. Предпринимателю о разрешительных процедурах. М. : Юстицинформ, 2005.
7. Разрешительная система в Российской Федерации = Permissive system in the Russian Federation : научно-практическое пособие / Л. Ю. Акимов [и др.] ; отв. ред. А. Ф. Ноздрачев ; Ин-т законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации. М. : Инфра-М, 2016.
8. Трофимова Е. В. Легитимация субъектов предпринимательства: понятие и правовые механизмы // Вестник университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА). 2015. № 1. С. 50–61.

#### REFERENCES

1. Tihomirov, YU. A. (2005). *Administrativnoe pravo i process: polnyj kurs.* = Administrative law and process: full course. Moscow. (In Russ.)
2. Valyaev, YU. K. (2008). *Vidy administrativno-pravovyh razreshenij* = Types of administrative and legal permits. *Vestnik of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.* (In Russ.)

3. Ozhegov, S. I. (1986). Slovar' russkogo yazyka = Dictionary of the Russian language. Moscow. (In Russ.)
4. Nozdrachev, A. F. (2015). Razreshitel'naya sistema v Rossijskoj Federacii: nauchno-prakticheskoe posobie = Permissive system in the Russian Federation: a scientific and practical guide. Moscow. (In Russ.)
5. Spektor, E. I. (2006). Sootnoshenie ponyatij «licenziya» i «special'noe razreshenie» v kontekste stat'i 171 UK RF i stat'i 14.1 KoAP RF = Correlation of the concepts of «license» and «special permit» in the context of Article 171 of the Criminal Code of the Russian Federation and Article 14.1 of the Administrative Code of the Russian Federation. Moscow. (In Russ.)
6. Subanova, N. V. (2012). Razreshitel'nye polnomochiya organov ispolnitel'noj vlasti v Rossijskoj Federacii = Permissive powers of executive authorities in the Russian Federation. Moscow. (In Russ.)
7. Tereshchenko, L. K., Ignatyuk, N. A. (2005). Predprinimatelyu o razreshitel'nyh procedurah = To the entrepreneur about licensing procedures. Moscow. (In Russ.)
8. Trofimova, E. V. (2015). Legitimaciya sub"ektov predprinimatel'stva: ponyatie i pravovye mekhanizmy = Legitimation of business entities: concept and legal mechanisms. Courier of the University named after O. E. Kutafin, 1, 50–61. (In Russ.)

### **Информация об авторе**

**Василишин И. И.** – кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

### **Information about the author**

**Vasilishin I. I.** – PhD (Law), associate professor, Head of the Civil Law Department, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 08.09.2021;  
одобрена после рецензирования 24.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 08.09.2021;  
approved after reviewing 24.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 343.352.4

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_216

**КРИМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ МЕЛКОГО ВЗЯТОЧНИЧЕСТВА**

**М. Ю. Воронин<sup>1</sup>, О. Ю. Можина<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Московского государственного лингвистического университета, Москва, Россия, m.voronin@mail.ru

<sup>2</sup>Министерство внутренних дел Российской Федерации, Москва, Россия, olga.olina2016@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные криминологические показатели мелкого взяточничества, анализ которых способствует наиболее полному мониторингу состояния бытовой коррупции, через определение ее состояния, географии, структуры, динамики и уровня латентности исследуемого негативного явления. Предлагается в качестве одного из видов основного наказания для субъектов получения мелкой взятки применять лишение права занимать определенные должности и заниматься определенной деятельностью.

**Ключевые слова:** криминологические показатели мелкого взяточничества, неотвратимость наказания, виды основного наказания за мелкое взяточничество

**Для цитирования:** Воронин М. Ю., Можина О. Ю. Криминологическое измерение мелкого взяточничества // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 216–230. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_216

Original article

**THE CRIMINOLOGICAL DIMENSION OF SMALL BRIBERY**

**M. Yu. Voronin<sup>1</sup>, O. Yu. Mozhina<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, m.voronin@mail.ru

<sup>2</sup>Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia, olga.olina2016@yandex.ru

**Abstract.** The article studies the key criminological indicators of petty corruption. Given analysis contributes to the complete monitoring of the current level of corruption through determining its state, geography, structure, dynamics, and level of latency of the studied negative phenomenon. As one of the types of punishment, the authors propose the deprivation of the right to hold certain positions and engage in certain activities.



**Key words:** criminological indicators of petty corruption, inevitability of punishment, types of punishment for petty corruption

**For citation:** Voronin, M. Yu., Mozhina, O. Yu. (2021). The criminological dimension of small bribery. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 216–230. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_216

## Введение

Как показывает анализ специальной литературы, реальная преступность практически не поддается измерению и учету, поскольку ее проявления многогранны и изменчивы, но статистика правоохранительных и судебных органов способна представить некий срез этой преступности, по которому если и нельзя судить о масштабах преступности в целом, то можно определить тенденции изменчивости основных критериев преступности и проанализировать результативность деятельности указанных органов.

Криминологическое измерение преступности способствует правильному восприятию тенденций изменчивости основных критериев преступности и результативности деятельности правоохранительных органов. Криминологическое измерение мелкого взяточничества – это особый взгляд как на само негативное явление, проявляющееся в получении и даче взяток, размер которых определен уголовным законодательством, так и на общество, которое порождает данное явление. Именно криминологическое измерение этого явления позволяет не только составить общую картину, включающую состояние, интенсивность, географию, структуру, динамику и его уровень латентности, но и определить направления исследований, которые позволят установить детерминацию мелкого взяточничества, определить наиболее значимые характеристики лиц, вовлекаемых в исследуемую преступную сферу. Именно эти познания и станут отправной точкой в исследовании, направленном на разработку системы мер и субъектов противодействия мелкому взяточничеству.

## Криминологическое измерение мелкого взяточничества

Основу для измерений и вычислений распространенности мелкого взяточничества составляют такие показатели, как состояние (уровень) преступности, которое представляет собой сумму всех единиц зарегистрированных фактов мелкого взяточничества на определенной

территории, структура преступности, которая определяется путем вычисления удельного веса отдельных видов мелкого взяточничества в общем количестве зарегистрированных фактов данного негативно-го явления, а также динамика преступности, которая устанавливается посредством выявления изменения количества зарегистрированных фактов мелкого взяточничества во времени. Статистические данные, показывающие состояние, структуру и динамику мелкого взяточничества на территории нашего государства, на данный момент можно определить как достаточно скромные, поскольку с момента введения ст. 291.2 УК РФ прошло лишь 5 лет. Сбор информации по исследуемому виду взяточничества до этого времени если и осуществлялся, то только в совокупности с иными видами взяточничества, дифференцировать которые на данный момент не представляется возможным. Поэтому делать прогноз и анализировать масштабы мелкого взяточничества можно лишь с обусловленной таким фактом долей вероятности. Хотя, справедливости ради, следует сказать, что и более протяженный во времени ряд статистических данных может быть лишь опорой, но не основой для верных выводов.

Взяв за основу устоявшийся в российской правовой системе подход, в соответствии с которым единицей учета является не просто деструктивное событие, а государственный акт, выразившийся в возбуждении уголовного дела, укажем, что в период с 2017 по 2020 год<sup>1</sup> было зафиксировано в общей сложности более 20 тысяч фактов мелкого взяточничества (21690). Анализ территориальной распределенности (географии) показывает, что наибольшее количество фактов мелкого взяточничества было зарегистрировано в Приволжском федеральном округе (в 2016 году – 974 факта), а наименьшее – в Северо-Кавказском федеральном округе (за тот же период – 131 факт), из них в Карачаево-Черкесской республике, например, было зарегистрировано шесть фактов мелкого взяточничества, а в республике Северная Осетия-Алания – всего два факта, которые были предварительно расследованы и направлены в суд. Можно предположить, что в первую очередь такие

---

<sup>1</sup> Данные по количеству зарегистрированных фактов мелкого взяточничества за 2016 год признать сопоставимыми с данными остальных лет не представляется возможным, так как ст. 291.2 УК РФ была введена в действие лишь в июле 2016 года, в связи с чем сбор статистических данных был ограничен временным периодом с июля по декабрь 2016 года.

данные о географии мелкого взяточничества объясняются различием в численности населения: по данным Росстата в Приволжском федеральном округе зарегистрировано в три раза больше населения, чем в Северо-Кавказском. Это может объясняться иными причинами, лежащими в области сложившихся традиций, позволяющих воспринимать факты передачи натуральных продуктов, денежных средств не только родственникам, но и иным лицам, включая должностные, как обычное явление. Поэтому криминологическое измерение мелкого взяточничества имеет и иные плоскости, охватывающие, в первую очередь, не статистические данные, а ментальность населения. Без знания таких индивидуальных характеристик нельзя дать правильную оценку криминологической обстановке, а также выстроить эффективную модель противодействия мелкому взяточничеству.

Анализ официальных статистических данных о структуре преступности и удельного веса мелкого взяточничества в ней показывает, что в среднем доля получения и дачи взяток в размере, не превышающем десяти тысяч рублей, в структуре всех преступлений не превышает 0,23 %, в структуре преступлений коррупционной направленности – не превышает 15%, в структуре взяточничества – 37 %. Однако, как будет показано ниже, мелкое взяточничество является высоколатентным видом преступности, поэтому оценивать реальное состояние только по приведенным данным не приходится, тем более, опираясь на «обаяние» средних величин.

Поскольку мелкое взяточничество – сложное и многомерное явление, оно является не только частью целого, то есть всей преступности в целом, но и представляет собой уникальное социальное явление, включающее, в свою очередь, отдельные структурные элементы, основными из которых, как показывает анализ данных информационных центров МВД России, являются мелкое взяточничество в таких отраслях социальной сферы, как здравоохранение (32 % фактов мелкого взяточничества, зарегистрированных органами внутренних дел десяти субъектов России) и образование (27 %) [Можина, 2021].

Однако в отдельно взятых субъектах России наиболее высокий удельный вес имеют иные виды мелкого взяточничества. Так, например, в Москве, городе федерального значения, который занимает первое место по количеству населения (98,7 % – городское население), за 2016, 2017 и 8 месяцев 2018 года было зарегистрировано 753 факта

мелкого взяточничества, более 96 % – в качестве одной из сторон взяточничества выступали сотрудники ГИБДД, участковые уполномоченные полиции, оперуполномоченные полиции, сотрудники отделов по вопросам миграции: причем только 4 % – это факты получения ими взятки (35), остальные – факты дачи или покушения на дачу им взятки (687) за несоставление протокола об административной ответственности, за непривлечение к уголовной ответственности и др. Менее 2 % от всех зарегистрированных фактов мелкого взяточничества – факты получения взятки врачами-терапевтами за незаконную выдачу листов нетрудоспособности, единичные факты – получение взятки сотрудниками СИЗО за совершение действий в интересах подозреваемых, сотрудниками ФССП за совершение действий в интересах лиц, в отношении которых велось исполнительное производство.

За аналогичный период времени в таком субъекте РФ, как Ставропольский край, в котором количество населения почти в 4,5 раза меньше, чем в городе Москва (58,4 % – городское население, 41,6 % – сельское население), зарегистрировано 424 факта мелкого взяточничества, из них 47 % (200) – дача мелкой взятки или покушение на дачу мелкой взятки сотрудникам полиции (интересно, что из них 44 факта – это дача мелкой взятки УУП за предоставление информации о смерти отдельных лиц с целью последующего предоставления их родственникам ритуальных услуг); 35 % (151) – получение взятки сотрудниками полиции, 11 % (49) – мелкое взяточничество в таких отраслях социальной сферы, как здравоохранение и образование, из которых только один случай – дача взятки студентом должностному лицу образовательной организации, менее 7 % – получение взятки сотрудниками Гостехнадзора, ФССП, ФСИН, ГУП СК «Краевая техническая инвентаризация», Федеральной государственной службы государственной регистрации, кадастра и картографии, Пенсионного фонда РФ, судебной системы.

То есть как в городе федерального значения Москва, так и в Ставропольском крае преобладают такие виды мелкого взяточничества, как дача и покушение на дачу мелкой взятки сотрудникам полиции. При этом фактов получения мелкой взятки сотрудниками полиции в Ставропольском крае зафиксировано на 30 % больше, чем в г. Москва, фактов мелкого взяточничества в здравоохранении и в образовании – на 9 % больше. Такой разброс данных по отдельным субъектам РФ может свидетельствовать как о характерных негативных отклонениях

в определенных сферах жизнедеятельности населения этих субъектов, так и об «особой» направленности деятельности правоохранительных органов, которые наиболее активно выявляют и регистрируют только отдельные виды мелкого взяточничества. В приведенных выше примерах – это дача мелких взяток сотрудникам ГИБДД. В отличие от них, например, в Красноярском крае и Иркутской области – это получение мелкой взятки должностными лицами медицинских и образовательных организаций (51 % и 35 % всех зарегистрированных за аналогичный период фактов мелкого взяточничества соответственно).

Анализ состояния, географии, структуры и динамики мелкого взяточничества, на первый взгляд, не подтверждает вывод о повсеместной подверженности бытовой коррупционной преступности большинства сфер общественной жизни, тем более, если учесть, что исходя из официальной статистики, мелкое взяточничество в 2017 году совершил примерно лишь каждый 20-тысячный гражданин трудоспособного и старше трудоспособного возраста (16–60 лет и 60 лет и старше), а в 2018, 2019 и 2020 годах – лишь каждый 22-тысячный гражданин (см. рис.1).

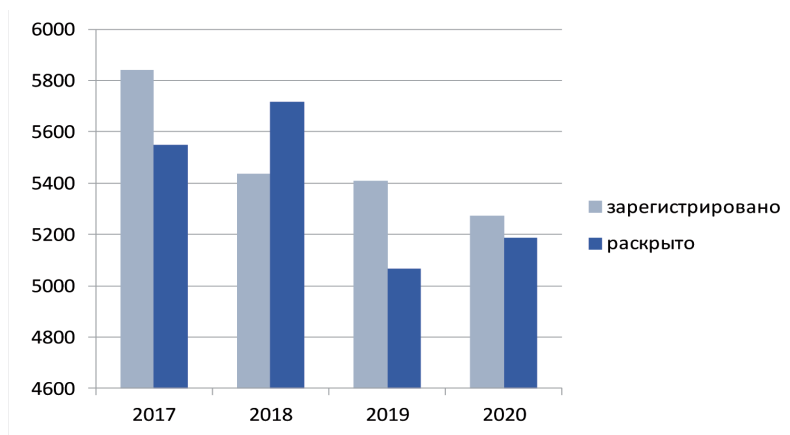


Рис. 1. Динамика мелкого взяточничества (2017–2020 годы)

Однако следует признать, что наличие определенного перечня проблемных вопросов, говорит об обратном. Во-первых, регистрации подлежат лишь те события, в отношении которых установлены все необходимые объективные и субъективные признаки преступления. Данная проблематика в западных странах разрешена таким образом,

что регистрируются не преступления как таковые, а деяния с уголовно-правовыми последствиями [Кондратюк, Овчинский, 2008]. В результате ситуация меняется кардинально: количество фактов зарегистрированных противоправных деяний увеличивается в разы, что в большей степени соответствует действительности. Кроме того, в таком случае органы уголовной юстиции не ориентированы исключительно на обвинительный ход расследования, что позитивно сказывается не столько на качестве фиксации уровня преступности, сколько на соблюдении принципа справедливости в отношении отдельно взятых граждан.

Во-вторых, количество зарегистрированных фактов мелкого взяточничества искажается и вследствие того, что процесс регистрации не лишен и «технических изъянов»: традиционно как одно преступление регистрируются продолжаемые и длящиеся преступления; преступления, совершенные несколькими лицами в соучастии; преступления, которыми ущерб причиняется не одному потерпевшему, а нескольким и т. д. Последствия таких изъянов не очевидны, но при более тщательном анализе выясняется, что учет перечисленных выше ситуаций повышает количественное выражение уровня коррумпированности общества.

В-третьих, самым значимым фактором искажения представления о состоянии мелкого взяточничества является латентность. Нельзя не согласиться, что «противоправное поведение распространено гораздо шире, чем это фиксирует государственная статистика» [Кондратюк, Овчинский, 2008, с. 175]. Причин такому расхождению в контексте измерения мелкого взяточничества несколько:

- не все участники общественных отношений осознают, что то или иное незаконное деяние, связанное с получением каких-либо повседневных благ за счет незаконного взаимовыгодного обмена «материальные ценности – услуги» в ущерб интересам государства и общества, является преступлением. Такое положение дел осложняется еще и тем, что для отдельных категорий должностных лиц отсутствуют официально закрепленные критерии разграничения подарка и взятки в размере до трех тысяч рублей;

- не все участники общественных отношений, которые осознают преступность мелкого взяточничества, имеют мотивы сообщать о них в правоохранительные органы;

– не всегда у представителей правоохранительных органов имеются мотивы и основания для учета полученных сведений о фактах мелкого взяточничества.

Перечень приведенных выше причин нельзя признать исчерпывающим. Вывод, сделанный в отношении всей совокупности преступлений, о том, что «в наибольшей степени латентность связана с характером господствующего правосознания», полностью применим и для мелкого взяточничества. И несмотря на многочисленные социологические опросы, проводимые в целях установления распространенности коррупции в современном обществе и показывающие, что большинство опрошенных склоняются к негативной оценке мелкого взяточничества как опасного и повсеместно присутствующего уголовно-наказуемого явления, то поведение отдельного лица, совершившего мелкую взятку, опрошенными оправдывается в связи с предполагаемым ими отсутствием государственной заботы об участниках общественных отношений.

В научных работах с помощью различных методик вычисляется коэффициент криминальной латентности коррупционных преступлений, в том числе получения и дачи взятки. Уровень латентности взяточничества составляет в среднем 50/1 [Сидоренко 2017], т. е. из 50 совершенных преступлений только одно будет официально зарегистрировано. Коэффициент латентности получения взятки составляет 75 %, дачи взятки – 70 % [Иншаков, 2011]. Однако мелкое взяточничество, основной характеристикой которого является взаимовыгодность обмена незначительных материальных ценностей на те или иные услуги должностных лиц государственных и муниципальных органов власти, еще более трудно выявляемо. Причем основу латентности составляет не искусственная латентность, когда сотрудники правоохранительных органов сознательно манипулируют сведениями о ставших известными им фактах мелкого взяточничества, а незаявленная латентность, поскольку большинство потерпевших (например, в случае вымогательства мелкой взятки) в таком случае считает, что материальные потери от мелкой взятки гораздо меньше, чем потери от обращения в правоохранительные органы, включающие затраченное время и резервы нервной системы на взаимодействие с сотрудниками правоохранительных органов и на оформление необходимых процессуальных документов.

Нежелание заявлять о фактах мелкого взяточничества связано также с тем, что коэффициент неотвратимости наказания за мелкое взяточничество, который можно рассчитать путем соотношения количества осужденных за данное преступление лиц и количества зарегистрированных фактов мелкого взяточничества, не превышает 50-процентного порога (в 2017 году – 42,7 %, 2018 – 44,3 %, 2019 – 34,8 %, 2020 – 30,8 %), т. е. по каждому второму зарегистрированному факту мелкого взяточничества лицо, совершившее указанное противоправное деяние, либо было освобождено от уголовной ответственности или от наказания, либо в отношении такого лица уголовное преследование было прекращено по различным основаниям (см. рис. 2). Так, по приговору освобождено осужденных от наказания или наказание не назначалось в 2017 году – 95 человек, в 2018 году – 80 человек, в 2019 – 78 человек, в 2020 – 42 человека. В единичных случаях судом также применялись принудительные меры медицинского характера по отношению к невменяемым (всего с 2017 по 2020 год суды первой инстанции устанавливали необходимость применения таких мер 18 раз).

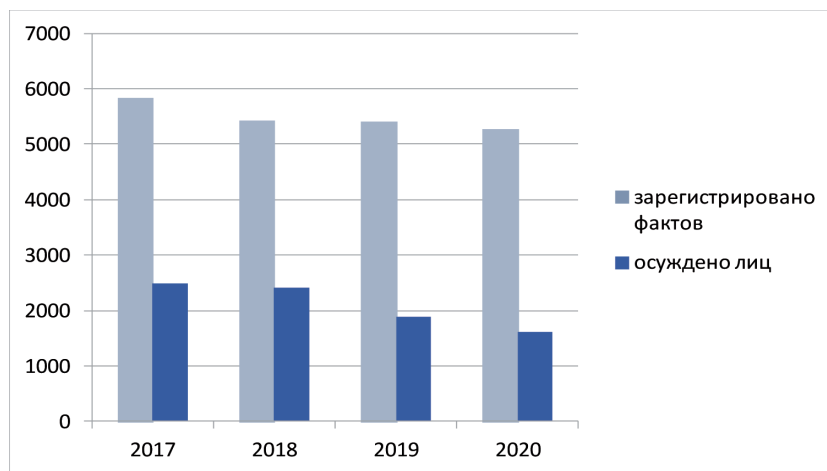


Рис. 2. Соотношение количества зарегистрированных фактов мелкого взяточничества и лиц, осужденных за мелкое взяточничество (2017–2020)

Число лиц, освобожденных от наказания, и число лиц, в отношении которых наказание не назначалось, а также лиц, в отношении



которых применялись принудительные меры медицинского характера, не сильно влияет на увеличение или на уменьшение коэффициента неотвратимости наказания. Оценивая число лиц, в отношении которых уголовное преследование прекращено в связи с отсутствием события, состава преступления, непричастностью к преступлению и по другим основаниям, включая освобождение от уголовной ответственности в связи с назначением судебного штрафа, увидим:

2017 году – 283 человека (11 % от количества осужденных),

2018 году – 240 человек (10 %),

2019 году – 701 человек (37 %),

2020 году – 917 человек (56 %).

Кроме того, вступившие в законную силу приговоры судов первой инстанции были обжалованы в апелляционном порядке – 796 приговоров (в 53 % случаев – с удовлетворением жалоб и представлений) и в кассационном порядке – 85 приговоров (21 % – обвинительные приговоры отменены). Хотя в порядке надзора ни одного приговора по мелкому взяточничеству в 2018–2020 годах обжаловано не было.

Приведенные данные свидетельствуют, во-первых, о невысоком уровне наказуемости лиц по уже выявленным фактам мелкого взяточничества; во-вторых, о достаточно ощутимом снижении такого уровня. Кроме того, в большинстве случаев осужденным как за получение, так и за дачу мелкой взятки в качестве основного вида наказания было назначено наименее строгое из предусмотренных санкцией ст. 291.2 УК РФ – штраф. В 2017 году к уголовной ответственности с назначением наказания в виде штрафа привлечен 81 % всех осужденных, в 2018 и 2019 годах – по 82 %, в 2020 году – 84 %. Наибольшее количество штрафов было назначено в размере от 5 до 25 тыс. руб. – 67% осужденным, до 5 тыс. руб. – 18 % осужденным. В свою очередь, такой вид наказания как лишение свободы на определенный срок с 2017 по 2020 год был назначен 170 осужденным (2 % от всех осужденных за указанный период времени). Дополнительное наказание назначено 140 осужденным, 133 из которых лишились права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью. С одной стороны, такой подход правоприменителя вполне соответствует наметившейся в последнее время тенденции гуманизации уголовно-правового воздействия на лиц, впервые совершивших общественно опасные деяния небольшой тяжести.

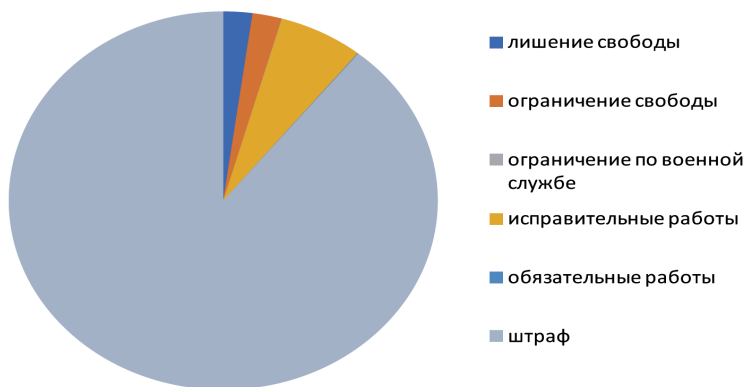


Рис. 3. Виды основного наказания за мелкое взяточничество

С другой стороны, при таком видении законодателем и правоприменителем наказуемости мелкого взяточничества, лица, находящиеся в силу разных обстоятельств в состоянии выбора между противоправным и законопослушным поведением, практически не опасаются, что будут осуждены, а если будут осуждены, то наказание будет не столь существенным, в случае же назначения судебного штрафа как основания прекращения уголовного преследования – такие лица вовсе могут избежать неблагоприятных последствий уголовного осуждения. Более того, вступившие в законную силу приговоры судов первой инстанции можно с успехом обжаловать в апелляционном и кассационном порядке, в процессе которых в большинстве случаев, как показывает официальная статистика, суды усматривают основания к отмене или изменению приговора.

При этом объем и содержание уголовного наказания должны соответствовать объему и содержанию общественно опасного деяния: например, в случае совершения корыстных преступлений основным видом наказания должен выступать штраф, в случае совершения преступлений, направленных против жизни и здоровья, лишение свободы на определенный срок и т. д. [Чучаев, Фирсова 2017]. Поскольку взяточничество относится к группе преступлений против государственной власти, интересов государственной службы и службы в органах местного самоуправления, совершаемых с использованием должностного положения, было бы очевидным применять в качестве вида основного

наказания для субъектов получения мелкой взятки лишение права занимать определенные должности и заниматься определенной деятельностью, в то время как для субъектов дачи мелкой взятки, которые считают, что повседневные проблемы можно решить с помощью денежных средств, – наиболее соразмерным видом наказания может выступать именно штраф.

В качестве контраргумента необходимости более широкого применения такого вида наказания как лишение права занимать определенные должности и заниматься определенной деятельностью может высказываться позиция, согласно которой, например, к педагогической деятельности не допускаются лица, имеющие или имевшие судимость, а также подвергавшиеся уголовному преследованию. Однако в ст. 331 ТК РФ указывается, что не любая судимость может препятствовать возможности осуществлять педагогическую деятельность, а только судимость за определенные виды преступлений (против жизни и здоровья, свободы, чести и достоинства личности, половой неприкосновенности и половой свободы личности, против семьи и несовершеннолетних, здоровья населения и общественной нравственности, основ конституционного строя и безопасности государства, мира и безопасности человечества, а также против общественной безопасности). То есть в случае, если преподаватель был осужден по ч.1 ст. 291.2 УК РФ за получение мелкой взятки с назначением наказания в виде штрафа, а не в виде лишения права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, то он официально может продолжить педагогическую деятельность в той же (если в отношении него не было применено дисциплинарное взыскание в виде увольнения) либо в иной образовательной организации.

В связи с этим вызывает нарекание позиция законодателя, в соответствии с которой в санкции ст. 291.2 УК РФ такой вид наказания как лишение права занимать определенные должности и заниматься определенной деятельностью не указывается, что, однако, не исключает возможность применения данного вида наказания в качестве дополнительного. Но и в этом случае, как показывает анализ официальной статистики, такое наказание применяется очень редко (за период действия нормы об уголовной ответственности за мелкое взяточничество лишь для 1,6 % осужденных был применен данный вид дополнительного наказания). Поэтому видится целесообразным введение

в санкцию ст. 291.2 УК РФ такого вида основного наказания как лишение права занимать определенные должности и заниматься определенной деятельностью, а также необходимость разъяснения Пленумом Верховного Суда РФ предпочтительности назначения данного вида наказания в отношении лиц, совершивших получение мелкой взятки. Такой подход должен способствовать уравниванию значимости общественных отношений, подвергшихся преступному воздействию со стороны взяточников, и применяемого в отношении них наказания.

### **Заключение**

Таким образом, предложенные вниманию элементы системной криминологической модели мелкого взяточничества характеризуют как уровень развития общества, в котором проявления обсуждаемого негативного явления широко распространены и применяются в качестве средств наживы для должностных лиц и решения повседневных проблем для граждан, так и направленность деятельности правоохранительных органов, чьей непосредственной задачей является противодействие таким проявлениям. Статистические данные о состоянии и структуре мелкого взяточничества свидетельствуют о том, что масштабы его распространения не настолько бедственные, как об этом заявляется по результатам многочисленных опросов населения, посвященных изучению коррумпированности нашего общества. Однако анализ научной литературы показывает, что существуют проблемы как регистрируемости фактов мелкого взяточничества, так и его латентности. Основу латентного мелкого взяточничества составляют незаявленные данные о получении и даче мелких взяток. Первоочередной причиной того, что граждане не стремятся заявлять о фактах мелкого взяточничества, является низкий уровень неотвратимости наказания за данные преступные деяния, а также несоразмерное наказание тех, кто всё-таки оказался осужденным. Вследствие чего целесообразным видится внесение изменений в перечень наказаний, предусмотренных за получение взятки в размере, не превышающем десяти тысяч рублей, среди которых необходимо предусмотреть такой вид основного наказания как лишение права занимать определенные должности и заниматься определенной деятельностью.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. *Можина О. Ю.* Предупреждение мелкого взяточничества в социальной сфере: дис. ... канд. юр. наук. М., 2021.
2. *Кондратюк Л. В., Овчинский В. С.* Криминологическое измерение / под ред. К. К. Горяинова. М. : Норма, 2008.
3. *Сидоренко Э. Л.* Новые криминологические параметры измерения коррупции в России // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 4. С. 122–125.
4. *Иншаков С. М.* [и др.] Теоретические основы исследования и анализа латентной преступности: монография / под ред. С. М. Иншакова. М. : ЮНИТИ-Дана : Закон и право, 2011.
5. *Чучаев А. И., Фирсова А. П.* Уголовно-правовое воздействие: понятие, объект, механизм, классификация: монография. М. : Проспект, 2017.

## REFERENCES

1. Mozhina, O. Yu. (2021). Prevention of petty bribery in the social sphere: thesis of PhD in Legal Sciences. Moscow. (In Russ.)
2. Kondratyuk, L. V., Ovchinsky, V. S. (2008). Criminological measurement. In K. K. Goryainov (Ed.) Moscow: Norma. (In Russ.)
3. Sidorenko, E. L. (2017). New criminological parameters for measuring corruption in Russia. Vestnik of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 4, 122–125. (In Russ.)
4. Inshakov, S. M. et al. (2011). Theoretical foundations of research and analysis of latent crime: monograph. In Inshakov, S. M. (Ed.) Moscow: Unity-Dana. (In Russ.)
5. Chuchaev A. I., Firsova A. P. (2017). Criminal law impact: concept, object, mechanism, classification: monograph. Moscow: Prospect. (In Russ.)

### **Информация об авторах**

**Воронины М. Ю.** – доктор юридических наук, профессор, директор Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

**Можина О. Ю.** – кандидат юридических наук, Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации

### **Information about the authors**

**Voronin M. Yu.** – Doctor of Law, Professor, Director of the Institute of International Law and Justice of the Moscow State Linguistic University

**Mozhina O. Yu.** – Phd (Law), Academy of Management of the Ministry of the Internal Affairs of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию 10.09.2021;  
одобрена после рецензирования 08.10.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 10.09.2021;  
approved after reviewing 08.10.2021; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 341.01

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_231

## ИДЕИ И. КАНТА О ВЕЧНОМ МИРЕ И ПРАВО МЕЖДУНАРОДНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

С. М. Иншаков

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, insmi@yandex.ru

**Аннотация.** В статье анализируются идеи немецкого философа И. Канта о механизмах обеспечения надежного мира между народами, изложенные им в трактате «К вечному миру». Рассматривается попытка США возратить нормативное регулирование международных отношений в эпоху права сильного, исследуется опыт Советского Союза и Евросоюза по реализации идей И. Канта в социальной практике. Сопоставляются идеи И. Канта и В. И. Ленина. Анализируются причины неудач в формировании механизмов вечного мира и перспективы утверждения правовой сущности в нормативном регулировании международных отношений.

**Ключевые слова:** мирный договор, вечный мир, международное право, гражданское общество

**Для цитирования:** Иншаков С. М. Идеи И. Канта о вечном мире и право международной безопасности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 231 – 242. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_231

Original article

## IMMANUEL KANT'S IDEAS ABOUT PERPETUAL AND THE LAW OF INTERNATIONAL SECURITY

S. M. Inshakov

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, insmi@yandex.ru

**Abstract.** The article analyzes the ideas of the German philosopher Immanuel Kant about the mechanisms for ensuring a reliable peace between peoples, which he set out in the treatise "Perpetual peace". The article examines the attempt of the United States to return the normative regulation of international relations to the era of the rule of the strong, examines the experience of the Soviet Union and the European Union in implementing the ideas of Immanuel Kant in social practice. The ideas of Immanuel Kant and Vladimir Ilyich Lenin are compared. The reasons for failures in

forming the mechanisms of perpetual peace and the prospects for establishing the legal essence in the normative regulation of international relations are analyzed.

**Key words:** peace treaty, perpetual peace, international law, civil society

**For citation:** Inshakov S. M. (2021). Immanuel Kant's ideas about perpetual and the law of international security. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 231–242. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_231

## **Введение**

Иммануил Кант (1724–1804) – выпускник геологического факультета Кенигсбергского университета, стал всемирно известным философом, мыслителем, подарившим человечеству фундаментальные идеи в различных областях знаний, в том числе и в области международных отношений и международного права. Для России И. Кант не чужой человек. По двум причинам. Он похоронен на территории современной России (его могила находится в Калининграде). И еще – в архиве сохранился уникальный документ – прошение кенигсбергского бюргера Иммануила Канта, обращенное к российской императрице Елизавете, о назначении его на должность профессора Кенигсбергского университета (некоторое время Кенигсберг входил в состав Российской империи) [Кант, 1896, с. 455–456].

Идеи И. Канта были настолько значительны и сложны, что далеко не все современники были способны их воспринять. Сам философ осознавал, что заглядывая за горизонт, он обрекает многие свои концепции на статус фантазий. Анализируя проблему вечного мира, он с иронией отнес себя «к философам, которым снится этот сладкий сон» [Кант, 1994, с. 6]. Справедливости ради следует заметить, что изданный отдельной брошюрой трактат сразу обрел значительную популярность и уже в 1795 году был переведен на французский язык. [Kant, 1795]. Это серьезное свидетельство большого интереса современников И. Канта к рассматриваемой проблеме.

## **Предыстория идей Канта о вечном мире**

Надо сказать, что И. Кант был не первым мыслителем, который обращался к столь сложной и актуальной проблеме. Авторство идеи вечного мира историки приписывают маршалу Франции Максимилиану де Сюлли (1560–1641), главе французского правительства при короле Генрихе IV, который предложил своему королю создать в Европе



христианскую республику (конфедерацию христианских народов), которая исключала бы войны как способ разрешения конфликтов.

Эти идеи не нашли реализации на практике, однако их развил христианский священник Сен-Пьер в «Проекте установления вечного мира» (1713). Он предлагал создать в Европе нечто, напоминающее современный Евросоюз. Интересно, что по мысли Сен-Пьера Россию также предполагалось включить в этот союз. Стиль аббата Сен-Пьера был тяжелый, понять его идеи было непросто. В определенной мере популяризатором мыслей Сен-Пьера стал Руссо. По просьбе родственников Сен-Пьера Руссо написал работу «Сокращение проекта Вечного мира» (1760). Проблема вечного мира вызвала интерес у французского философа, и через некоторое время в работе «Суждения о проекте Вечного мира» (1761) он изложил собственный взгляд на эту проблему. Руссо был настроен скептически по отношению к этой идее – «проект достаточно абсурдный». [Руссо, 1963]. Он полагал, что лишь паритет силы государств может удержать народы от войн.

### **Концепция Канта о вечном мире**

Не остался в стороне от исследования данной проблемы и великий немецкий философ. Философский трактат «К вечному миру» был написан И. Кантом в 1795 году в связи с обсуждавшимся в то время в обществе Базельским мирным договором между Францией и Пруссией. Современники чувствовали, что этот договор не сулит прочного мира. А возможен ли вообще прочный мир? Что такое вечный мир на Земле – иллюзия или реальность? Попытку найти ответ на эти сложные вопросы предпринял И. Кант в рассматриваемой работе.

Трактат начинается шутивым анализом призыва к вечному миру: «К кому обращена эта сатирическая надпись на вывеске одного голландского трактирщика рядом с изображенным на этой вывеске кладбищем?» [Кант, 1994, с. 6]. Такое начало показывает, что философ хорошо понимал, насколько сложна исследуемая им проблема. Вероятно, он опасался ироничных оценок его трактата и надеялся, что эта оговорка защитит его сочинение от злонамеренного истолкования [там же].

Структура работы достаточно оригинальна. Она состоит из двух разделов (первый – предварительные статьи договора, второй – окончательные), двух дополнений («О гарантии вечного мира» и «Тайная статья договора»), а также из двух приложений («О разногласии между моралью и политикой» и «О согласии политики и морали»).

И. Кант сразу показывает, что полагать его наивным философом, видящим сладкие сны о вечном мире, – это неправильно. Он хорошо осознает, насколько фундаментальны те препятствия, которые не позволяют надеяться на скорую реализацию этого социального идеала. К этим препятствиям в первую очередь относится позиция политических элит – главы государств никогда не смогут пресытиться войной [Кант, 1994, с. 6]. Более того, предполагается, что жар для них будут загребать простолюдины. И. Кант приводит в порядке иллюстрации этого тезиса интересный пример: «Вот как ответил один болгарский князь греческому императору, который добросердечно хотел решить распрю с ним не пролитием крови их подданных, а поединком: «Кузнец, у которого есть клещи, не станет вытаскивать раскаленное железо из углей руками» [там же, с. 18].

Второй фактор, создающий серьезное препятствие утверждению вечного мира на Земле – порочность человеческой природы. Кант выделяет два вида свободы: безрассудную и разумную. Сущность права – разумная свобода. Утверждение разумной свободы в социуме – главная функция права. Именно, разумная свобода расцветает в правовом государстве. А вот порочная человеческая природа тяготеет к свободе безрассудной.

Сочетание порочной элиты с порочными людьми создает предпосылки, которые позволяют первым «нанимать людей для того, чтобы они убивали или были убиты, что означает пользоваться ими как простыми машинами» [там же, с. 9]. В силу этого война между народами оказывается их естественным состоянием. Кант ставит поистине жуткий диагноз человечеству: «Народы испытывают радость по поводу истребления большого числа людей или лишения их счастья» [там же, с. 21].

Преодоление этих препятствий к вечному миру Кант видит в двух механизмах: малокультурном (базирующемся на диалектике природы) и высоконравственном, основанном на развитой культуре человечества. Один природа создала для обуздания порочных страстей малокультурных людей. Второй возникает на основе сочетания трех элементов:

- Божественного провидения;
- врожденного нравственного чувства;
- формирующейся высокой культуры международных отношений.

В первом механизме гарантом действенности международного права является война (паритет силы рождает мир). Основой второго механизма является обретение регулятором международных отношений истинной правовой сущности.

***Механизм установления относительно устойчивого мира между  
малокультурными народами, основанный  
на диалектических законах природы***

Глобальный социум, который исследовал И. Кант, находится в «потоке враждебных праву и человеку склонностей» [Кант, 1994, с. 21]. Устоявшееся в общественном сознании понимание права наиболее ярко выразил бесхитростный вождь одного из европейских этносов: «Слово “право” произносили бы только для того, чтобы осмеять его, как это сделал один галльский вождь, определивший его так: «Право есть преимущество, которым природа наделила сильного перед слабым» [там же, с. 19]. Надо заметить, что аналогичные идеи высказывали и наши современники – высшие должностные лица США (президент Дж. Буш младший, а также госсекретари М. Олбрайт, Х. Клинтон и М. Помпео). В 2003 году журналисты спросили у Дж. Буша, не является ли вторжение американцев в Ирак нарушением международного права. В ответ Дж. Буш произнес сакраментальную фразу: «Международное право? Я не знаю, что это такое, обратитесь к моему адвокату» (*continentalist.ru*). На вопрос сенатора Т. Кейна о том, что по примеру Америки Россия тоже может начать нарушать международное право, М. Помпео, ссылаясь на своих предшественников М. Олбрайт и Х. Клинтон, ответил, что Америка – это уникальная и исключительная страна, а Россия уникальная, но не исключительная (США – уникальные и исключительные, а Россия – нет: Майк Помпео о политике по отношению к России: *aftershock.news/?q=node/636564&full*). Вполне в соответствии с афоризмом – что позволено Юпитеру, то не позволено быку. В понимании права американские руководители недалеко ушли от галльского вождя.

И. Кант обращает внимание на отсутствие у международного права императивной силы – государства в состоянии безрассудной свободы вполне могут игнорировать любые международные договоры и с головой окунуться в поток враждебных праву и человеку склонностей. В этих условиях философ констатирует, что международное право как право на войну неминуемо ведет к тому, что люди «находят вечный мир лишь в глубокой могиле» [там же, с. 21]. А это в свою

очередь рождает предположение, что право – это лишь пустая идея и бессодержательная мысль [Кант, 1994, с. 36, 50]. И даже возникает сомнение, что понятие международного права имеет какой-либо смысл [там же, с. 20].

Однако, вопреки тому, что на первый взгляд кажется драматической безысходностью, мир не погружается в беспросветные самоистребляющие войны. Напротив, война оказывается источником относительно устойчивого мира. Конечно, это не тот идеал вечного мира, о котором мечтают философы. Но все-таки это мир, а не война всех против всех. Препятствием погружения общества в беспросветную войну является диалектика природы: «Установление природы состоит в том, что войной она принудила людей вступить в отношения, в большей или меньшей степени основанные на законе» [там же, с. 27].

На данной фазе социально-политического и культурного развития человечества у людей нет шансов принудить правителей к реализации пацифистского императива (вместо подготовки к войнам ресурсы направлять на улучшение жизни). Тем более, что реализовать этот императив можно лишь одновременно во всех государствах мира или региона. Однако, по мысли И. Канта существуют механизмы, которые могут предотвратить международные отношения от того, что наиболее ярко характеризует жаргонный термин «беспредел».

Во-первых, как считает философ, надгосударственный суд существует – это высшее правосудие: «Война есть печальное, вынужденное средство в естественном состоянии (когда нет никакой судебной инстанции, приговор которой имел бы силу закона) утвердить свои права силой, когда ни одна из сторон не может быть объявлена неправой и лишь исход войны (подобно тому как это имеет место в так называемом Суде Божьем) решает, на чьей стороне право» [там же, с. 11]. Государство должно заботиться о своем оборонном потенциале (армия, экономика, союзники). Силовой паритет в современных условиях остается главным средством поддержания международного мира. Говоря современным языком, обеспечение национальной безопасности – главное средство достижения безопасности международной. А оборонный потенциал государств, заключивших международный договор, становится главным средством обеспечения действенности международного права.

Во-вторых, превратить право в бессодержательную идею не удастся даже агрессивным и безнравственным властителям. И. Кант

назвал эту закономерность **принципом правовой зависимости** [Кант, 1994, с. 15]. «Люди так же мало могут избежать понятия права в своих частных отношениях, как и в публичных» [там же, с. 40]. Здесь Кант усматривает влияние моральной идеи владыки небесных сил [там же, с. 21]. И в этом он видит основательную предпосылку позитивных перспектив развития человечества и сообщества государств.

Но не только необъяснимая тяга людей к идее права способствует утверждению правового состояния социума. Государства, в которых утверждается право, сильнее государств, в которых царит хаос. А государства, в которых законодательство более справедливо (в большей мере носит правовой характер), имеют более благоприятные перспективы победы в войне и утверждения правовой сущности в международных договоренностях – трансформации международного права из фальшивого права (права войны) в подлинное право.

Более того, И. Кант формулирует метафизический закон, обосновывающий приоритет добра над злом: «Моральное зло имеет то неотделимое от своей природы свойство, что по своим целям оно внутренне противоречиво и само разрушительно и, таким образом, хотя и медленно, но уступает место (моральному) принципу добра» [там же, с. 43]. В этом философ усматривает истоки исторического оптимизма, который позволяет ему моделировать более эффективный механизм утверждения мира на нашей планете: «Природа неодолимо хочет, чтобы право, в конце концов, получило верховную власть. То, что в этом отношении не сделано, совершится, в конце концов, само собой» [там же, с. 31].

### ***Механизм установления вечного мира, который приводит в действие сообщество высоконравственных людей***

Рассмотренный выше механизм (имеющий достаточно сложную структуру и природу) может обусловить лишь неустойчивый или относительно устойчивый мир.

И. Кант выделяет три вида мирных договоров:

- договор о перемирии;
- мирный договор (который, несмотря на многообещающее название, также де факто является договором о перемирии – просто более длительном перемирии);
- договор о союзе мира.

По мысли философа, различие между ними имеет принципиальный характер. Перемирие и мирный договор заключаются для того,

чтобы положить конец одной войне, а договор о союзе мира ориентирован на то, чтобы положить конец всем войнам и навсегда [Кант, 1994, с. 20].

Философ видит следующие этапы движения человечества к вечному миру:

- формирование гражданского общества государства;
- обретение этим гражданским обществом всей полноты власти в государстве (республиканство);
- формирование федерации республиканских государств, в которой был бы образован надгосударственный орган, обеспечивающий действенность международного права;
- формирование гражданского общества всего человечества, которое по объективной логике развития социальных процессов станет главным субъектом обеспечения мира между народами – и это уже будет вечный мир.

Идея гражданского общества и республиканства витала в воздухе в период написания рассматриваемой работы. И. Кант весьма позитивно относился к ней. Он не мог обойти ее стороной. Более того, он сделал гражданское общество центральным элементом в моделируемом механизме обеспечения вечного мира. И развивая эту теорию, он сформулировал концепцию всемирного гражданского общества. Логика его рассуждений проста. Гражданское общество государства формирует правовое государство. Правовые государства объединяются в союз мира. В этом союзе возникает глобальное гражданское общество, которое знаменует обретение человечеством субъектности. И лишь этот субъект способен утвердить в социальной жизни пацифистский императив. Ресурсы человечества будут направлены не на подготовку к войнам и не на взаимное истребление людей, а на обеспечение материального благополучия и счастья всех людей.

Международное право в ходе моделируемого И. Кантом социального развития проходит следующие трансформации:

1. Исходный этап – право сильного (фальшивое право, неправо).
2. Второй этап – право войны (неполноценное право – недоправо).
3. Международное право, основанное на федерализме свободных государств (подлинное право).

Изначально фальшивое международное право было правом одного субъекта (право сильного).

Силовой паритет сформировал международное право, как право войны. Это уже право двух сильных, право двух субъектов. Здесь уже возникают правовые элементы (договорной природы). Обеспечением договорной природы международного права оказывается диалектическая трансформация двух злых волей в одну добрую. Но эта трансформация зла в добро основывается на весьма низком уровне культуры, на противоречащем праву потоке человеческих пороков. Это и детерминирует низкую устойчивость мира, который способно обеспечить такое неполноценное право.

Развитие социальных отношений обуславливает еще один маленький шаг в развитии международного права. Оно становится правом многих субъектов. Это уже право многих: сильных и тех, кто находится под покровительством сильных.

И последний – огромный, поистине революционный шаг: превращение международного права в право всех. Именно этот шаг обеспечивает обретение системой норм, регулирующих межгосударственные и международные отношения, правовой сущности. Только на этой стадии эта система норм превращается в настоящее, полноценное международное право. Во втором разделе трактата И. Кант сформулировал эту идею достаточно кратко, назвав ее второй окончательной статьей договора о вечном мире: «Международное право должно быть основано на федерализме свободных государств» [Кант, 1994, с. 17]. Эта короткая, но емкая формула – лишь вершина мыслительного айсберга И. Канта, в которой сокрыта приведенная выше логика международно-правовых трансформаций.

### **Выводы**

И. Кант акцентирует внимание на том, что союз мира – это федерация республиканских государств, основанная на свободном волеизъявлении народов. Он раскрывает используемые понятия: «Республиканизм есть государственный принцип исполнительной власти (правительства) от законодательной; деспотизм – принцип самовластного исполнения государством законов, данных им самим» [там же, с. 16]. Объединение человечества в единое государство на основе завоеваний, подавления свободной воли и деспотизма противоречит идее всемирной правовой доминанты. По мнению И. Канта, основой вечного мира он быть не может. Соглашаясь с этой посылкой



И. Канта, добавим лишь, что тысячелетний исторический опыт показывает, что попытки объединить человечество посредством войн и насилия предпринимались неоднократно. Этот опыт позволяет на эмпирическом материале сформулировать гипотезу о том, что такое объединение, вероятно, противоречит какой-то глобальной закономерности. Возможно ли такое объединение на федеративной основе – проблема до сего времени не разрешенная. Формирование Союза Советских Социалистических республик можно рассматривать как первую «пробу пера»; в этом отношении данный эксперимент завершился распадом такой федерации. Хотя и позитивный опыт был накоплен немалый – единое гражданское общество стало обретать зримые очертания. В 20-е годы прошлого века в ходу был термин «земшарная республика». Сегодня В. И. Ленина нередко упрекают, что утвердив в советской конституции право наций на самоопределение вплоть до отделения и образования самостоятельного государства, он создал предпосылки для развала СССР. В пользу вождя мирового пролетариата можно заметить лишь, что действовал он в точном соответствии с идеями И. Канта о федерации свободных народов мира. По мысли большевиков-ленинцев революция в России – это был лишь первый шаг в образовании союза мира (кстати, столицей этого союза предполагался Берлин, а языком международного общения – немецкий). Лозунг: «Пролетарии всех стран, объединяйтесь!», – вероятно, вызвал бы рукоплескания немецкого философа. Опыт показал, что уровень социальной культуры для такого союза оказался недостаточным. Первые зачатки новой культуры – братание воюющих солдат во время Первой мировой войны – были успешно растоптаны дальнейшим ходом истории. Пролетарии Польши в 1920 году косами и вилами убивали российских пролетариев, пришедших к ним с идеей союза мира. А пролетарии Германии в 1941–1945 годах приняли активное участие в развязанной немецкой элитой жесточайшей войне на уничтожение пролетариев первой федерации мира. И. Сталин как-то заметил, что существует логика намерений и логика обстоятельств [Фурсов, 2016, с. 7]. Обстоятельства (войны, разруха, низкий уровень культуры межнациональных отношений, элитарные импульсы, которые стимулировали вражду между народами) привели к тому, что СССР постепенно стал дрейфовать в сторону деспотии. Конечно, это была не восточная деспотия, но и не федерация свободных народов. Не исключено, что именно этим был обусловлен распад СССР в 1991 году.



Вторая попытка реализации идей И. Канта о союзе мира реализуется на наших глазах. Это современный Евросоюз. Каким будет результат этого эксперимента, сказать трудно. Однако немало предпосылок для развала и этого союза видны невооруженным глазом. Брекзит вполне можно рассматривать как первую ласточку этого распада. Есть все основания предполагать, что уровень культуры международных отношений и отношений между людьми является главной предпосылкой обретения международными нормами правовой сущности и установления вечного мира. А пока, к сожалению, по выражению И. Канта, «народы испытывают радость по поводу истребления большого числа людей».

Ход рассуждений приводит И. Канта к выводу: «Идея права всемирного гражданства есть не фантастическое или нелепое представление о праве, а необходимое дополнение неписанного кодекса государственного и международного права к публичному праву человека вообще и потому к вечному миру» [Кант, 1994, с. 24]. Эти строки были написаны более двухсот лет назад. Пока эта идея великого философа не нашла своей реализации. Логика рассуждений И. Канта безупречна. А вот сроки в его прогнозе не указаны. Будем ждать. И работать на реализацию его идей в меру сил.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. *Кант И.* Всеподданнейшее прошение философа Канта императрице Елисавете Петровне / сообщ. Ю. Бартенев // Русский архив. 1896. Кн.2. Вып. 7.
2. *Кант И.* Собрание сочинений: в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 7. К вечному миру.
3. *Kant I.* Zum ewigen Friden. Berlin, 1795.
4. *Фурсов А. И.* Вопросы борьбы в русской истории. Логика намерений и логика обстоятельств. М.: Книжный мир, 2016.
5. *Руссо Ж.-Ж.* Заметки по поводу «Проекта вечного мира» Сен-Пьера: пер. И. И. Кравченко // Трактаты о вечном мире. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1963.

#### REFERENCES

1. Kant, I (1896). Vsepoddannejshee proshenie filosofa Kanta imperatrice Elisavete Petrovne / Soobshh. Yu. Bartenev = The most sincere petition of the philosopher Kant to the Empress Elisaveta Petrovna / Inform Yu. Bartenev. Russian Archive, 2, 7. (In Russ.)

2. Kant, I (1994). *Sobranie sochinenij: T. 7. K vechnomu miru* (Vol. 7. To the eternal world). Moscow: Choro, 1994. (In Russ.)
3. Fursov, A. I. (2016). *Voprosy bor'by v russkoj istorii. Logika namerenij i logika obstojatel'stv* = Questions of struggle in Russian history. The logic of intentions and the logic of circumstances. Moscow: Book World. (In Russ.)
4. Kant, I. (1795). *Zum ewigen Friden*. Berlin.
5. Russo, Zh.-Zh. (1963). *Zametki po povodu «Proekta vechnogo mira» Sen-P'era* = Notes on Saint-Pierre's Eternal Peace Project: per. I. I. Kravchenko. *Traktaty o vechnom mire*. Moskva: Izdatel'stvo social'no-jekonomicheskoy literatury. (In Russ.)

#### ***Информация об авторе***

**Иншаков С. М.** – доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной деятельности Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

#### ***Information about the authors***

**Inshakov S. M.** – Doctor of Law, Professor of the Department of National Security and Law Enforcement, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 30.08.2021;  
одобрена после рецензирования 15.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 30.08.2021;  
approved after reviewing 15.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

Научная статья

УДК 347.626.2

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_243

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ БРАЧНОГО ДОГОВОРА

Н. Н. Тютерева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,  
Natasha\_nnt81@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена анализу положений о договорном режиме имущества супругов Законопроекта от 14 ноября 2019 г. № 835938-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». Исследованы некоторые аспекты зарубежного опыта регулирования имущественных отношений супругов. Сделан вывод, что обеспечение стабильности положений брачного договора, снижение рисков его оспаривания должно достигаться не путем сокращения абстрактных оснований для его оспаривания и расширения диспозитивности брачного договора, как это предлагает Законопроект. Напротив, в гражданском законодательстве должны быть установлены жесткие критерии справедливого брачного договора. В статье излагаются предложения по совершенствованию гражданского и семейного законодательства, направленные на реализацию принципа справедливости брачного договора.

**Ключевые слова:** брачный договор, договорный режим имущества супругов, имущество супругов, общая собственность супругов, недействительность брачного договора

**Для цитирования:** Тютерева Н. Н. Актуальные проблемы правового регулирования брачного договора // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 243–253. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_243

Original article

## ACTUAL PROBLEMS OF THE LEGAL REGULATION OF THE MARRIAGE CONTRACT

N. N. Tyutereva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, Natasha\_nnt81@mail.ru

**Abstract.** This article presents an analysis of current on the marriage contract of the Draft Law # 835938-7 of November 14, 2019. The foreign experience of the legal



regulation of the marriage contract is also studied. It is concluded that the criteria for a fair marriage contract should be established by law in order to reduce the risks of challenging it.

**Key words:** prenuptial agreement, marriage contract, property rights and obligations of spouses, property of the spouses, challenging the marriage contract

**For citation:** Tyutereva, N N. (2021). Actual problems of the legal regulation of the marriage contract. *Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching*, 4 (841), 243–253. DOI: DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_4\_841\_243

## **Введение**

Договорный режим имущества супругов урегулирован ст. ст. 40–44 Семейного кодекса Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2021)<sup>1</sup> (далее – СК РФ), п.п.1,4 ст. 256 Гражданского кодекса Российской Федерации от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ (ред. от 28.06.2021, с изм. от 08.07.2021)<sup>2</sup> (далее – ГК РФ). Впервые в российском праве брачный договор был закреплен с даты введения в действие части первой Гражданского кодекса, т. е. с 1 января 1995 года. С тех пор прошло уже более 26 лет, но в законодательство о брачном договоре внесены лишь незначительные изменения – терминологические уточнения. Так, Федеральным законом от 19.07.2018 г. № 217-ФЗ «О внесении изменений в статью 256 части первой и часть третью Гражданского кодекса Российской Федерации» в статью 256 ГК РФ внесены изменения, согласно которым термин «договор» в тексте данной статьи заменен на более точный термин «брачный договор»<sup>3</sup>. Статьи СК РФ о брачном договоре с даты принятия Семейного кодекса ни разу не изменялись и не дополнялись. Вместе с тем в настоящее время назрела острая необходимость реформирования законодательства о брачном договоре.

---

<sup>1</sup>Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2021) // Собрание законодательства Российской Федерации от 1 января 1996 г., № 1., Ст. 16.

<sup>2</sup>Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ (ред. от 28.06.2021, с изм. от 08.07.2021) // Собрание законодательства Российской Федерации от 5 декабря 1994 г., № 32, Ст. 3301.

<sup>3</sup>Федеральный закон «О внесении изменений в статью 256 части первой и часть третью Гражданского кодекса Российской Федерации» от 19.07.2018 № 217-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации от 23 июля 2018 г. № 30., Ст. 4552.

## **Совершенствование правового регулирования договорного режима имущества супругов**

Необходимость реформирования законодательства о договорном режиме имущества супругов обусловлена рядом причин. Во-первых, за 26 лет экономическая ситуация в стране значительно изменилась, усилилось экономическое расслоение общества. Еще одной весомой причиной востребованности брачного договора является тот факт, что число зарегистрированных разводов в нашей стране по-прежнему остается стабильно высоким, колеблясь в основном в пределах от 600 до 700 тысяч в год несмотря на непредвиденную паузу в 2020 году, связанную с режимом самоизоляции. В 2017 году число зарегистрированных разводов составило 611,4 тыс., в 2018 году – 583,9 тыс.; в 2019 году – 620,7 тыс. За первое полугодие 2020 года число разводов снизилось по сравнению с январем–июнем 2019 года на 25,7 % – с 296,963 тыс. до 220,688 тыс. Возможно, такое снижение показателей связано с решением пар отложить бракоразводный процесс на время ограничительных мер. Количество зарегистрированных браков в 2017 году составило 1049,7 тыс., в 2018 году – 893 тыс., в 2019 году – 950,2 тыс.<sup>1</sup> При анализе соотношения количества зарегистрированных браков и разводов ежегодно можно сделать неутешительный прогноз: практически каждый второй заключенный брак может закончиться разводом, а следовательно и разделом имущества супругов. Существенно старше стал и средний возраст лиц, заключающих брак. Если в 1990-х годах количество свадеб в возрасте с 20 до 24 лет оставляло 40 %, то уже в 2016 году зарегистрированных семей в России в возрасте 20–24 года было всего лишь около 20 %<sup>2</sup>. Лица, вступающие в брак в более старшем возрасте, глубже осознают все юридические, в том числе имущественные, последствия заключения брака.

Итак, в России брачный договор становится не постыдным, а напротив эффективным и цивилизованным инструментом урегулирования имущественных отношений супругов, приобретает все более широкое распространение. Так, в 2015 году было зарегистрировано более 46 тыс. брачных договоров. В 2016 году эта цифра достигла отметки 72 тыс. В следующем, 2017 году, число брачных договоров

<sup>1</sup>URL: <https://rusind.ru/statistika-razvodov-i-brakov.html>

<sup>2</sup>URL: <https://rosinfostat.ru/braki-razvodi/#i>

превысило 88 тыс. За 2018 год число брачных договоров достигло отметки 56 тыс. А в 2019 году россияне заключили около 110 тыс. брачных договоров. Однако настоящим рекордсменом стал 2020 год, когда число заключенных брачных договоров достигло 119 тыс.<sup>1</sup>

В контексте реформирования имущественных отношений супругов важно обратить внимание на Законопроект от 14 ноября 2019 года № 835938-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части имущественных отношений супругов)» (далее – Законопроект), уже принятый Государственной Думой в первом чтении<sup>2</sup>. Данный законопроект, на наш взгляд, весьма жестко реформирует законный режим имущества супругов, долговые обязательства супругов, вводит институт совместного банкротства супругов, если иное не предусмотрено брачным договором супругов. Думается, эти положения законопроекта должны стать предметом отдельного исследования. На наш взгляд, если данный законопроект будет принят, то брачный договор станет еще более востребованным инструментом регулирования имущественных отношений супругов как альтернатива жестко урегулированному законному режиму имущества супругов. Законопроект также содержит положения, направленные на изменение норм СК РФ о брачном договоре. Остановимся на них подробнее.

Так, пункт 3 ст. 42 СК, согласно которому «брачный договор не может ограничивать правоспособность или дееспособность супругов, их право на обращение в суд за защитой своих прав; регулировать личные неимущественные отношения между супругами, права и обязанности супругов в отношении детей; предусматривать положения, ограничивающие право нетрудоспособного нуждающегося супруга на получение содержания; содержать другие условия, которые ставят одного из супругов в крайне неблагоприятное положение или противоречат основным началам семейного законодательства». Законопроектом предлагается изменить и исключить из его текста важную фразу «ставят одного из супругов в крайне неблагоприятное положение или».

---

<sup>1</sup>URL: <https://xn--80aaxsfme.xn--plai/ru-ru/news/otvetstvennyj-podhod-na-22-vozroslo-kolichestvo-zaklyuchennyh-rossiyanami-brachnyh-dogovorov>

<sup>2</sup>Законопроект от 14 ноября 2019 г. № 835938-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части имущественных отношений супругов)». URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/835938-7>

Законопроект также предлагает изложить пункт 2 ст. 44 СК РФ в следующей редакции: «2. Условия брачного договора, нарушающие требования пункта 3 статьи 42 настоящего Кодекса, ничтожны». То есть по существу предлагается исключить оспаривание и признание брачного договора недействительным на том основании, что брачный договор ставит одного из супругов в крайне неблагоприятное положение. Такие предложения призваны защитить положения брачного договора от оспаривания, повысить востребованность и стабильность брачного договора как важного инструмента, регулирующего имущественные отношения супругов. Сама формулировка «крайне неблагоприятное положение» является нечеткой, нерегламентированной законодательно, оценочной. Более того непонятно, на какой момент оценивать положение одного из супругов как крайне неблагоприятное: на момент заключения брачного договора или же на момент возникновения спора между супругами (бывшими супругами) и подачи искового заявления в суд. При этом последствием оспаривания брачного договора по данному основанию является признание брачного договора недействительным с момента его заключения. Это ставит стороны брачного договора, их контрагентов, полагавшихся на действие брачного договора, в крайне «зыбкое» положение. При таком подходе исход конкретного дела является труднопрогнозируемым и зависит от усмотрения суда. Такие тенденции повышения стабильности договорных отношений, защита их от возможного оспаривания, характерные для реформы гражданского законодательства, очевидно, должны затронуть и семейное законодательство.

Мы полагаем, что обеспечение стабильности брачного договора должно осуществляться не путем исключения абстрактных терминов из законодательства о брачном договоре, а напротив, в их законодательной конкретизации и проработке, в более детальном законодательном урегулировании сложных отношений, в частности, отношений, возникающих при оспаривании брачного договора.

На наш взгляд, реформирование института брачного договора должно осуществляться с учетом опыта зарубежных стран, в которых практика заключения брачного договора давно признана целесообразной и широко используемой.

В странах англосаксонской правовой системы сложилась следующая судебная практика. При рассмотрении дела о признании брачного

договора недействительным, суд оценивает соответствие брачного договора принципу справедливости<sup>1</sup>. При толковании принципа справедливости суды используют следующие критерии.

Во-первых, суд оценивает добровольно ли приняты сторонами брачного договора предусмотренные им права и обязанности. Добровольность заключения брачного договора обеспечивается обращением сторон брачного договора перед его заключением за консультацией к двум независимым адвокатам. В случае, если пара обратилась только к одному специалисту, такой договор может быть оспорен. Кроме того, добровольность заключения брачного договора обеспечивается требованием о том, что он должен быть заключен не менее, чем за 28 дней до дня регистрации брака, что исключает возможность шантажа, принуждения одну сторону договора другой стороной под угрозой отмены свадьбы.

Во-вторых, на момент составления и подписания договора стороны должны раскрыть друг другу полную информацию по имеющимся у них активам и долгам<sup>2</sup>.

При этом суды исходят из того, что информация об активах сторонами при заключении брачного договора была получена в полном объеме, если второй супруг: имеет достаточно точное описание и добросовестную оценку стоимости имущества, обязательств и доходов другой стороны; прямо отказывается от отдельного документа, в котором была бы прописана собственность второго супруга; обладает достаточными и разумными основаниями для получения такой информации.

В-третьих, при разрешении споров суды обращают внимание на возраст каждого из супругов, занимаемую должность, общий уровень благосостояния каждого из супругов для оценки справедливости положений о разделе имущества супругов.

В-четвертых, суды при разрешении споров, вытекающих из брачных договоров, оценивают необходимость предоставления одной из сторон дополнительного возмещения за несостоявшуюся карьеру по причине того, что он или она посвятили себя воспитанию детей, пока второй супруг добивался карьерного успеха.

---

<sup>1</sup>(X v X (Y and Z intervening) [2001] EWHC 11 (Fam). <https://www.familylawhub.co.uk/default.aspx?i=ce963>

<sup>2</sup>McCourt v. McCourt B254182 (Cal. Ct. App. Feb. 24, 2015. [https://casetext.com/case/mccourt-v-mccourt-3/case-details?PHONE\\_NUMBER\\_GROUP=P](https://casetext.com/case/mccourt-v-mccourt-3/case-details?PHONE_NUMBER_GROUP=P))



Основаниями для признания брачного договора недействительным являются: предоставление доказательств, что при подписании договора на одну из сторон оказывалось давление; одной из сторон навязали заведомо невыгодные или неравные условия; одна из сторон не получила квалифицированную юридическую помощь при заключении договора; информация об активах и пассивах супруга была получена не в полном или в искаженном виде [Пронин, 2019].

Мы полагаем, что такой ценный опыт стран англосаксонской правовой семьи по практической реализации принципа справедливости брачного договора может быть заимствован нашей страной. В частности, мы предлагаем нормативно закрепить принцип справедливости в качестве важного критерия оценки действительности брачного договора. Также важно законодательно определить четкие критерии справедливого брачного договора. В частности, для реализации принципа справедливого брачного договора мы предлагаем нормативно закрепить обязанность сторон при заключении брачного договора полностью раскрывать информацию о своих активах и пассивах. Думается, что законодательно следует закрепить и минимальный размер обязательных выплат одной из сторон брачного договора другой в качестве дополнительного возмещения, если он или она посвятили себя воспитанию детей и ведению домашнего хозяйства, пока второй супруг строил профессиональную карьеру.

В целях дальнейшей реализации принципа справедливости брачного договора мы предлагаем законодательно закрепить термин «существенные диспропорции в имущественном положении супругов», а также определить их критерии. Так, Верховным судом РФ даны разъяснения о том, что при решении вопроса о признании недействительными положений брачного договора необходимо учитывать возникающие в связи с его содержанием «существенные диспропорции». Однако Верховным судом РФ не уточняются понятия и признаки (критерии), которые отражают такую существенную диспропорцию. Поэтому, вопрос о понимании термина «существенная диспропорция» остается открытым и требует законодательного решения.

Таким образом, обеспечение стабильности брачного договора, снижение рисков его оспаривания должно достигаться не путем сокращения абстрактных оснований для его оспаривания и расширения диспозитивности брачного договора, как это предлагает Законопроект,

а, напротив, путем закрепления законодателем четких понятий и детальных требований к содержанию брачного договора, обеспечивающих реализацию принципа справедливости брачного договора, которые обязательно должны учитывать стороны брачного договора именно на стадии его заключения.

Таким образом, акцент в гражданском и семейном законодательстве должен быть смещен на недопущение ущемления интересов одного из супругов именно на стадии заключения, изменения брачного договора, на предотвращение заключения несправедливых брачных договоров и, тем самым, повышении его стабильности, нежели на искусственном сокращении оснований для его оспаривания, как это предлагает Законопроект.

В целях обеспечения реализации принципа добровольности заключения брачного договора следует, на наш взгляд, закрепить положения о том, что он должен быть заключен не позднее, чем за какой-либо фиксированный срок до даты регистрации брака. В странах англосаксонской правовой семьи такой срок закреплен и варьируется от 28 дней до 1 дня до даты регистрации брака. В странах континентальной правовой системы, например, во Франции, законодатель ограничил сроком и возможность внесения изменений в брачный договор с даты государственной регистрации брака. Так, согласно ст. 1397 французского ГК только по истечении двух лет с даты официальной регистрации брака супруги вправе обратиться в суд для внесения изменений в брачный договор [Code civil Français, 1804]. Думается, что и в нашей стране следует законодательно закрепить срок с даты государственной регистрации брака, в течение которого супругам запрещено изменять брачный договор.

В некоторых странах англосаксонской правовой системы, например, в США, брачный договор может содержать нормы, регулирующие не только имущественные, но и самые различные неимущественные отношения супругов. В нашей же стране согласно п. 3 ст. 42 СК РФ брачный договор не может регулировать личные неимущественные отношения между супругами. Однако некоторые личные неимущественные отношения супругов тесно связаны с имущественными. Поэтому мы предлагаем расширить содержание брачного договора и законодательно закрепить перечень неимущественных отношений, которые могут быть им урегулированы. К неимущественным

отношениям, которые стороны могут урегулировать в брачном договоре, можно отнести, на наш взгляд, следующие:

1) материальные компенсации одному из супругов в случае злоупотребления другим супругом спиртными напитками, наркотическими веществами, в случае пристрастия к азартным играм, а также в случае измены;

2) материальные компенсации одному из супругов, если он по общему соглашению супругов в рабочее время занимается воспитанием детей и ведением домашнего хозяйства;

3) согласование информации о супруге и иных членах семьи, которую второй супруг вправе размещать в социальных сетях как в период брака, так и в случае его расторжения.

В Германии согласно Германского Гражданского Уложения (далее – ГГУ) в случаях, когда положения составленного брачного договора влияют на состояние или имущество, принадлежащее третьей стороне, или относятся к коммерческим или финансовым требованиям, обязательствам, брачный договор или его отдельные положения должны быть занесены в так называемый имущественный регистр [Bürgerliches Gesetzbuch (BGB), 1896]. Таким образом, информация о факте заключения брачного договора, об отдельных его положениях становится открытой для всех третьих лиц, в том числе возможных контрагентов каждого из супругов. Такой опыт Германии, думается, было бы полезно заимствовать РФ в целях защиты имущественных интересов кредиторов каждого из супругов и иных заинтересованных третьих лиц. Таким образом, на наш взгляд, целесообразно законодательно предусмотреть обязательную государственную регистрацию брачных договоров. Функции по государственной регистрации брачных договоров возможно возложить на Федеральную службу государственной регистрации, кадастра и картографии. Также важно законодательно предусмотреть, что для сторон брачный договор вступает в силу с момента его подписания, для третьих лиц – с момента государственной регистрации брачного договора. В целях защиты интересов потенциальных и реальных кредиторов супругов необходимо законодательно закрепить положение о том, в свидетельстве о заключении брака обязательно должна проставляться отметка о факте заключения супругами брачного договора. Если в свидетельстве о браке указано, что заключения брачного договора не было, то по отношению к третьим лицам супруги будут считаться находящимися в браке, на

который распространяется режим права общей совместной собственности, если в сделках, заключаемых с третьими лицами, супруги не объявят о том, что у них есть заключенный брачный договор.

### Выводы

Итак, можно заключить, что, на наш взгляд, расширение диспозитивности брачного договора, сокращение оснований для его оспаривания, как это предлагает Законопроект, не способствует реализации принципа справедливости в семейном праве, который, как мы убеждены, должен быть в приоритете. Акцент гражданского и семейного законодательства о договорном режиме имущества супругов должен быть сделан на более жесткую регламентацию содержания брачного договора, конкретизацию абстрактных терминов, установление определенных рамок его содержания в целях обеспечения справедливости его положений уже на стадии заключения брачного договора. Думается, указанные меры повысят востребованность брачного договора как современного и эффективного регулятора имущественных отношений супругов, способствуют снижению злоупотреблений в данной сфере и сокращению судебных обращений.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. *Пронин М. П.* Виды брачного договора в Англии // Электронный научный журнал «Дневник науки». 2019. № 4. URL: <http://dnevniknauki.ru/images/publications/2019/4/law/Pronin.pdf>
2. Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) от 18.08.1896. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BJNR001950896.html#BJNR001950896BJNG000102377>
3. Code civil Français от 25.03.1804. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006070721>

### REFERENCES

1. Pronin, M. P. (2019). Types of marriage contract in England // Electronic scientific journal «Diary of Science». # 4. <http://dnevniknauki.ru/images/publications/2019/4/law/Pronin.pdf>
2. Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) от 18.08.1896. <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BJNR001950896.html#BJNR001950896BJNG000102377>
3. Code civil Français от 25.03.1804. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006070721>

**Информация об авторах**

**Тютерева Н. Н.** – кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

**Information about the authors**

**Tyutereva N. N.** – PhD in Law, Associate Professor; Senior Lecturer of the Civil Law Department, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 01.08.2021;  
одобрена после рецензирования 15.09.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 15.08.2021;  
approved after reviewing 15.09.2021; accepted for publication 15.12.2021.

|                                                                                                                                  |                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ВЕСТНИК<br>Московского государственного<br>лингвистического университета<br>Образование и педагогические науки<br>Выпуск 4 (841) | VESTNIK<br>of Moscow State<br>Linguistic University<br>Education and Teaching<br>Issue 4 (841) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Над выпуском работали:*

доктор филологических наук доцент *Л. В. Яроцкая*  
доктор психологических наук доцент *Т. И. Пашукова*  
кандидат юридических наук доцент *Т. П. Хребтова*

Редактор *М. М. Сингал*  
Верстка *Г. П. Лопатиной*  
Дизайн обложки *А. Г. Проскуракова*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 15.12.2021  
Усл. печ. л. 15,9. Формат 60х90/16  
Заказ № 104/21

*Адрес редакции:*  
119034, г. Москва, ул. Остоженка, д. 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 (12.00.03)
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки (12.00.08)
- 5.1.5. Международно-правовые науки (12.00.10)
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01)
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
- 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (19.00.05)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (13.00.02)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08)

«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, 2021

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