



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

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

1

Выпуск (842)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2022

1930



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

VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND TEACHING

1

Issue (842)



The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2022



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 1 (842)

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
Н. Ф. КОРЯКОВЦЕВА

доктор педагогических наук, профессор

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)
Казакова 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)



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 1 (842)

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

Editor-in-chief

N. F. KORIAKOV TSEVA

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor

EDITORIAL BOARD

Abdullin A. I.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (KPFU)
Aleynikova D. V.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Afanasiev S. F.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (SSLA)
Bykov A. K.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (Military University)
Vasilevskaya L. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (MSAL)
Vasilishin I. I.	PhD in Law (MSLU)
Vistova A. D.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (Kabardin-Balkar Scientific Center of Russian Academy of Sciences)
Voronin M. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Gabov A. V.	Correspondent Member of Russian Academy of Sciences, Doctor of Law (Dr. habil) (ISL of the Russian Academy of Sciences)
Galskova N. D.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MRSU)
Denisenko S. I.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MRSU)
Dmitrieva L. G.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (BSU)
Kazakova V. A.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Kalinina N. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (RSU named after A. N. Kosygin)
Karpinskii K. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (Yanka Kupala State University of Grodno, the Republic of Belarus)
Konyakhin V. P.	Doctor of Law, Professor (Dr. habil) (KUBSU)
Lebedeva N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Mironova O. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (HSE University)
Pashukova T. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (MSLU)
Petruchak L. A.	Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Polyakova T. Yu.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MADI)
Podprughina V. V.	PhD in Psychology (MSLU)
Reshetova T. Ya.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (MSLU)
Ryblova A. N.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Sidorenkov A. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (SFU)
Slesarev V. L.	Doctor of Law (Dr. habil) (The Private Law Research Centre under the President of the Russian Federation named after S.S. Alekseev)
Sokolova A. S.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Troitskaya E. A.	PhD in Psychology (MSLU)
Frolova G. M.	PhD in Pedagogy, Professor (MSLU)
Kharlamova N. S.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Kholikov I. V.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Khrebtova T. P.	PhD in Law (MSLU)
Shesteryakova I. V.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Yurkina L. V.	PhD in Psychology (MSLU)
Yarotskaya L. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

К вопросу о практической подготовке современного специалиста к трудовой деятельности в условиях цифровой реальности (на примере предметной области «Юриспруденция») АЛЕЙНИКОВА Д. В.	9
Профессионально ориентированное обучение устному иноязычному общению на основе технологий режиссерского мастерства в театральных вузах БЕЛАНОВА И. А.	14
Модель взаимосвязанных проблем изучения интерактивного обучения в вузе ВАСИЛЬЕВА А. В.	21
Специфика начального этапа профессионально-личностного становления будущего юриста в процессе обучения иностранному языку ДУМИНА Е. В.	30
Интегративный подход к реализации внеаудиторной внепрограммной деятельности по иностранному языку в неязыковых вузах ИГУМНОВА О. В.	36
Понятие «медиация иноязычного текста» в контексте профессиональной коммуникации и информационной деятельности специалиста КОРЯКОВЦЕВА Н. Ф.	43
Андрагогическая позиция преподавателя психологии в вузе ЛЕБЕДЕВА Н. В.	49
Формирование профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции прокуроров в системе высшего образования посредством онлайн-инструментария МАТИЯШИНА К. Я.	55
Использование современных онлайн-ресурсов как инструмента в преодолении трудностей межкультурного взаимодействия ПРИГОЖИНА К. Б., МУРАТОВА О. А.	62
Пресс-конференция как форма интерактивного обучения русскому как иностранному УЛЬЯНОВА Е. П., УЛЬЯНОВ М. Н.	70
Методика организации самостоятельной работы студента по овладению умениями иноязычного аудирования в условиях заочного обучения УМНЯГИНА К. А.	76
Этапы обучения иноязычной письменной речи в социально-политической области ХАРЛАМОВА Н. С., ФРОЛОВА И. Ю.	84
К вопросу о проектировании процессов развития личности в логике педагогической деятельности ЯРОЦКАЯ Л. В.	90

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Особенности влияния негативной информации СМИ на уровень тревоги о здоровье у обучающихся вузов до и во время пандемии Covid-19 ВЕЛИЧКОВСКАЯ С. Б.	96
Факторы напряженности в учебной деятельности студентов социэкономических специальностей на разных этапах обучения ГРЕБЕННИКОВА Т. О.	107
Развитие наблюдательности через наблюдение у психологов КОШЕЛЕВА Ю. П.	115

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ценностно-правовые основания и особенности имиджа общественных объединений, осуществляющих деятельность в сфере профилактики правонарушений ВОРОНИН М. Ю., ВОЛОДИНА Н. А.	123
Проблемы охраны здоровья работников при использовании радиоактивных материалов для оказания медицинской помощи в правовом порядке Европейского союза ИЛЬИН Н. Ю., БОРОДИНА А. А.	129
Личный вклад в достижение преступного результата как ограничение концепции вины в международном уголовном праве КОРАБЛЁВА С. Ю.	136
О мерах по совершенствованию борьбы с киберпреступностью в Российской Федерации ПРОКОФЬЕВА Т. В.	142

PEDAGOGICAL STUDIES

Revisiting the Problem of Practical Preparation of a Modern Specialist for Professional Activity within Digitalization (with Reference to the Area of Law) ALEYNIKOVA D. V.	9
Profession-Oriented Teaching of Oral Communication in a Foreign Language Using Stagecraft Techniques in Drama Schools BELANOVA I. A.	14
Model of Interrelated Problems of Studying Interactive Learning at the University VASILIEVA A. V.	21
Specific Features of the Initial Stage of Professional and Personal Development of a Future Lawyer in the Process of Learning a Foreign Language DUMINA E. V.	30
Integrative Approach to the Foreign Language Optional Activity Implementation in Non-Linguistic Universities IGUMNOVA O. V.	36
Text Mediation in the Context of Professional Communication and Specialist's Information Processing Activity KORYAKOVTSOVA N. F.	43
Andragogical Position of a Psychology Teacher at Higher Education Institutions LEBEDEVA N. V.	49
Forming Professional Intercultural Communicative Competence of Prosecutors by Means of Online-Toolkit MATIYASHINA K. YA.	55
Modern Online Learning Resources as a Tool for Managing Intercultural Communication Difficulties PRIGOZHINA K. B., MURATOVA O. A.	62
Press Conference as a Form of Interactive Teaching of Russian as a Foreign Language ULYANOVA E. P., ULYANOV M. N.	70
Organising Students' Independent Work Aimed at Developing Listening Comprehension Skills in a Correspondence Course UMNYAGINA K. A.	76
Stages of Developing Written Political Discourse Skills in a Foreign Language KHARLAMOVA N. S., FROLOVA I. J.	84
Revisiting the Problem of Designing Human Development in Pedagogical Perspective YAROTSKAYA L. V.	90

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Specific Effects of Negative Mass Media Information on Health Concerns in University Students Before and During the Covid-19 Pandemic VELICHKOVSAYA S. B.	96
Stress Factors in the Academic Activity of Socioeconomic Students at Different Stages of Education GREBENNIKOVA T. O.	107
Developing Psychologists' Ability for Observation Through Watchfulness KOSHELEVA YU. P.	115

LEGAL STUDIES

Value and Legal Grounds and Peculiarities of the Image of Public Associations Carrying Out Offenses Prevention Activities VORONIN M. Y., VOLODINA N. A.	123
Safety Concerns of Workers Arising from Medical Use of Ionising Radiation in EU Legal Order ILYIN N. YU., BORODINA A. A.	129
The Individual's own Contribution to the Harmful Result as a Limitation of Mens Rea in International Criminal Law KORABLEVA S. YU.	136
On Measures to Improve the Fight Against Cybercrimes in the Russian Federation PROKOFIEVA T. V.	142



В вопросе о практической подготовке современного специалиста к трудовой деятельности в условиях цифровой реальности (на примере предметной области «Юриспруденция»)

Д. В. Алейникова

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

Аннотация. Повсеместная цифровизация современного общества определяет существенные изменения контекстов профессиональной деятельности. В статье рассматриваются сферы профессиональной деятельности представителей юридического сообщества с точки зрения проникновения в них сквозных технологий. Автором аргументируется, что распространение искусственного интеллекта существенно отразится на рынке труда и повлияет на запрос, предъявляемый работодателем. Автор приходит к выводу о необходимости трансформации педагогического взаимодействия в новых контекстах профессиональной деятельности современного юриста.

Ключевые слова: искусственный интеллект, профессиональная деятельность, цифровизация, педагогическое взаимодействие

Для цитирования: Алейникова Д. В. К вопросу о практической подготовке современного специалиста к трудовой деятельности в условиях цифровой реальности (на примере предметной области «Юриспруденция») // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 9–13. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_9

Original article

Revisiting the Problem of Practical Preparation of a Modern Specialist for Professional Activity within Digitalization (with Reference to the Area of Law)

Darya V. Aleynikova

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

Abstract. The widespread digitalization of modern society determines significant changes in the contexts of professional activity. The article deals with the areas of professional activity of legal community representatives regarding modern technologies. The author argues that the ubiquity of artificial intelligence will influence the labor market and affect the demand presented by the employer. The author concludes that it is necessary to provide new pedagogical solutions in the new contexts of the professional activity of modern specialists.

Keywords: artificial intelligence, professional activity, digitalization, pedagogical interaction

For citation: Aleynikova, D. V. (2022). Revisiting the Problem of Practical Preparation of a Modern Specialist for Professional Activity within Digitalization (with Reference to the Area of Law). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 9–13. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_9

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество сталкивается с рядом вызовов, которые связаны с его информатизацией. Информационно-коммуникационные технологии пронизывают все сферы деятельности человека, внося тем самым вклад в цифровую экономику. Сегодня информационные технологии становятся инструментом, обеспечивающим развитие всех предметных областей, а также закладывают фундамент для прогрессивного развития общества.

Исследования в области цифровых технологий говорят о необходимости переосмысления и обновления всех производственных процессов. Введение таких изменений в широком смысле связано с парадигмой Индустрии 4.0. Индустрия 4.0 соединяет первично опосредованные инструменты, такие как большие данные, облачные хранилища, роботы, моделирование и др. Парадигма Индустрии 4.0 становится основанием, позволяющим объединить эти инструменты в единую сеть путем передачи цифровых данных. В основе новой парадигмы лежит диджитализация, которая способствует консолидации знаний человека и возможностей технологий в профессиональном поле.

Повсеместное внедрение сквозных технологий в значительной степени скорректировало векторы формирования цифрового общества на макроуровне, предопределяя глобальные изменения на микроуровне – в профессиональных сообществах. Таким образом, складывается определенная система экономических, социальных, культурных, психологических оснований, определяющих новые стандарты жизни в глобализованном цифровом обществе. Отметим, что речь идет о формировании цифрового общества не отдельной страны и даже не группы нескольких стран, а в целом мире, где подавляющее большинство государств должны продемонстрировать свою готовность к цифровой трансформации на разных уровнях.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В рамках национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» особого внимания заслуживает одно из приоритетных направлений «Кадры для цифровой экономики», где первостепенная роль отводится подготовке и переподготовке профессиональных кадров в новых реалиях¹. Речь идет не только об увеличении числа специалистов в области информационных технологий. В данном контексте важна стратегическая задача, определенная Указом Президента Российской

¹URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/>

Федерации – внедрение цифровых технологий в социальную сферу. Действительно, цифровые технологии пронизывают большинство профессий, зачастую напрямую не связанных с информационными технологиями. Одним из факторов стремительного проникновения и развития сквозных технологий называют пандемию COVID-19, которая в определенной степени обуславливала выбор работодателя.

В отчете IDC 2021 года отмечается, что современные компании не могут опираться на традиционные способы ведения профессиональной деятельности, так как упущенными оказываются существенные характеристики новых контекстов такой деятельности: гибкость, масштабируемость и устойчивость. Было подчеркнуто, что для обеспечения надлежащих условий и с целью дифференциации конкуренции компании все больше будут прибегать к инвестированию и интеграции технологий и услуг, обеспечивающих взаимодействие «человек – машина»². С нашей точки зрения, создание такого взаимодействия в профессиональном поле возможно только при наличии у специалистов навыков, знаний и умений, актуального профессионального инструментария, связанного с применением цифровых технологий, который должен обеспечиваться на этапе учебной деятельности.

Так, например, современные юристы, с одной стороны, открывают новые возможности для развития своей профессиональной деятельности, в том числе в русле получения, поиска, обработки, анализа и хранения данных, а с другой – приходится констатировать, что включение современных алгоритмов в репертуар профессиональной юридической деятельности бросает вызов всему юридическому сообществу, в том числе юридическому образованию. Исследователи отмечают, что рынок юридических услуг – один из самых крупных и востребованных, так как без юридического сопровождения не заключается ни одна крупная экономическая сделка. Тем не менее обращает на себя внимание тот факт, что юридическое сообщество считается достаточно консервативным, что, возможно, и обуславливает невысокий темп присвоения информационных технологий юридическими компаниями³.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Рассмотрим, каким образом эффективные инструменты VUCA-мира внесли изменения в форматы профессионального взаимодействия в юридической

²URL: <https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prUS48040921>

³URL: <https://www.forbes.com/sites/robtoews/2019/12/19/ai-will-transform-the-field-of-law/?sh=6aeebe7d77f01>

Педагогические науки

среде и как это должно отразиться на современном юридическом образовании. Показательным, с нашей точки зрения, является опыт Австралии, Канады, Китая и США.

Федеральный суд Австралии использует «умную» систему e-court для отправления правосудия. Внедрение e-court в практику позволило решить целый ряд задач, среди которых:

- подача документов сторонами из любой точки мира;
- проведение онлайн судебных процедур с соблюдением всех процессуальных формальностей;
- существенное сокращение расходов сторонами;
- доступность правосудия.

В рамках технологичного суда действует особая система электронного хранения данных, частью которой стал сервис онлайн-поиска документов (e-search). Так, при наличии специального запроса можно получить доступ к документам по прошедшим заседаниям [Решетняк, 2016].

В Китае сегодня успешно работают три «умных» суда, первый из которых был открыт в 2017 году в Ханчжоу. Примечательно, что эти суды не только используют цифровые технологии для внесения и проверки документов, проведения идентификации сторон, а также для вынесения решений. Предварительные решения выносит искусственный интеллект, тем самым снижая нагрузку с обычных судей [Vasdani, 2019].

Начиная с 2012 года в Канаде успешно функционирует первый онлайн-суд (Civil Resolution Tribunal). Изначально юрисдикция онлайн-суда распространялась на иски небольшой стоимости и споры о кондоминумах. 23 апреля 2018 года правительство предложило расширить полномочия онлайн-суда. Сегодня онлайн-суд (Civil Resolution Tribunal) рассматривает иски до 5 тыс. долл. США, иски товариществ и кооперативных товариществ и иски о кондоминумах без ограничений по цене иска, а также споры о дорожно-транспортных происшествиях¹. Суд работает круглосуточно, что позволяет в значительной степени снизить загруженность других судов.

В этих условиях обычные граждане, обращающиеся в суд по тем или иным вопросам и имеющие некоторый опыт «взаимодействия» с искусственным интеллектом (например, в силу своей профессии или рода деятельности), нередко оказываются лучше подготовленными к новым реалиям, чем выпускники юридических факультетов, имеющие скромный опыт практической деятельности в юридической сфере и при этом еще и минимальный опыт применения технологий искусственного интеллекта. Более того, выпускники юридических

факультетов нередко готовятся к выполнению тех трудовых функций, которые вытеснил / активно вытесняет искусственный интеллект.

В качестве специфического примера подобного рода приведем ALSP – Alternative Legal Service Provider (службы, предоставляющие альтернативные юридические услуги), набирающие популярность в США и в странах Европы. Это небольшие компании, которые предоставляют узкий спектр специализированных юридических услуг, пользующихся высоким спросом. Службы ALSP обладают большим преимуществом перед крупными юридическими фирмами – их деятельность не должна укладываться в рамки и структуру типичной юридической фирмы. Для повышения своей эффективности службы ALSP могут самостоятельно менять методы ведения бизнеса с использованием современных технологий. Более того, благодаря механизмам искусственного интеллекта небольшие юридические службы способны обрабатывать большое количество информации и, соответственно, конкурировать с большими юридическими компаниями. Ожидается, что за счет повышения эффективности и существенного сокращения времени, необходимого для выполнения трудоемких операций, искусственный интеллект позволит меньшему количеству сотрудников делать больше при том же объеме затраченного времени [Brooks, Gherhes, Vorley, 2020].

Представители юридической профессии подчеркивают, что искусственный интеллект становится непосредственной частью профессиональной деятельности юриста, особенно для решения рутинных задач. Тем не менее вопросы, требующие творческого решения, по-прежнему остаются в поле деятельности специалистов. Сергей Пепеляев, солидаризируясь с мнением Анны Костыра, говорит о трансформации юридической профессии и о необходимости подготовки будущих юристов к решению более сложных задач, реализующих творческий потенциал молодых специалистов. В этой связи одним из новых направлений юридической деятельности станет разработка алгоритмов и контроль за их совершенствованием².

Особого внимания в данном контексте заслуживает вопрос внесения изменений в законодательство. Юристы столкнутся с необходимостью не только отслеживать нововведения, но и коррелировать алгоритмы в соответствии с внесенными изменениями.

Подобные трансформации профессиональной сферы требуют адекватных образовательных решений. Практикующие юристы говорят

¹URL: <https://civilresolutionbc.ca>

²URL: <https://www.advgazeta.ru/novosti/eksperty-obsudili-perspektivy-vnedreniya-ii-v-yuridicheskuyu-professiyu/>

о пересмотре учебной программы юридических направлений, о включении в нее дисциплин, напрямую связанных с информационно-технологическим обслуживанием юридической деятельности (Legal Tech, Legal Design).

ПРИОРИТЕТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В НОВЫХ РЕАЛИЯХ

Педагогическое взаимодействие, являясь базовой педагогической категорией, отражает существенную характеристику обучения в любом образовательном процессе – взаимодействие преподавателя и обучающегося, диалектику их взаимообусловленных видов деятельности. Учитывая тот факт, что учебная деятельность изоморфна деятельности профессиональной, в которую настойчиво вторгается искусственный интеллект, преобразующий или вытесняющий целый ряд трудовых функций специалиста, зададимся вопросом: «Какие изменения должны претерпеть преподавание и учение в этих условиях, в частности содержательный план, способы и форматы педагогического взаимодействия, чтобы выпускник вуза оказался подготовленным к новым реалиям?»

Поскольку роль искусственного интеллекта расценивается обществом как продуктивная, а искомый продукт должен удовлетворять заданным *человеком* параметрам, то, вероятно, подобное интеллектуальное «сотрудничество» разных по своей природе начал можно отнести к *процедурному компоненту предметных знаний* специалиста, связанному с особым форматом коммуникации «специалист – искусственный интеллект». Это означает, что именно данный компонент профессиональной деятельности человека прежде всего нуждается в педагогической экспликации в образовательных целях.

Рассмотрим возможность подобных педагогических решений на примере анализируемой нами предметной области юриспруденции.

Традиционно преподавание юридических дисциплин связано с изучением теоретических положений закона и рассмотрением на семинарских занятиях случаев их практической реализации. Практикующие юристы отмечают, что изменения в юридическом образовании, вызванные широким использованием искусственного интеллекта, в первую очередь, должны касаться существующих подходов к анализу баз данных, выявлению релевантной информации, где теперь задачей преподавателя станет не научить студента осваивать и воспроизводить большие объемы заученных теоретических конструктов, а работать с этой

информацией¹. Очевидно, что в скором времени техническая стандартизированная работа будет выполняться машинами. Таким образом, это приведет к необходимости существенно пересмотреть содержание обучения в его практической части.

Существует ряд исследований, которые показывают уровень диджитализации определенных видов услуг на юридическом рынке. Такие виды юридических услуг, как сопровождение сделок, процедуры банкротства, разрешение споров, дью-дилидженс / комплаенс могут быть диджитализованы на 10–20 %². Для юристов, занимающихся вышеобозначенными видами деятельности, особое значение приобретает развитие логико-формального мышления, связанного с освоением искусства *ведения переговоров*, выработки *юридических стратегий*, изучения *аналитических приемов и методов*, актуальных для юридической сферы, а также получение базовых знаний в области *статистического и количественного анализа*.

Алгоритмы искусственного интеллекта пока не способны самостоятельно составлять заключения, но они уже могут осуществить подбор актуальной юридической практики по ключевым словам. Следовательно, для будущих выпускников юридических факультетов крайне необходимой становится готовность осуществлять анализ данных с целью выработки дальнейшей стратегии действия. Характерным примером в данном отношении становится практика написания отзывов и заключений при нарушении договоров поставки / возмездного оказания услуг / выполнения работ. Подготовка исковых заявлений в некоторых областях права может носить стандартизированный характер, а значит выполняться алгоритмами искусственного интеллекта, в то время как написание отзывов на такие исковые заявления потребует от юриста определенного уровня развития аналитических способностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время информационные технологии существенно меняют нашу жизнь, требуя от нас выстраивания профессиональной деятельности с учетом этих технологий. «Все, что не устроено в соответствии с эпохой сетей – политика, система права, образование – может расколоться на части под воздействием информационных технологий» [Ястребов, 2018]. Актуальный социальный заказ подчеркивает необходимость подготовки

¹URL: <https://rg.ru/2019/11/27/horoshij-iurist-pisnet-dogovor-kak-algoritm.html>

²URL: <https://pro.rbc.ru/news/5cf667f29a7947ced2f019b7>

Педагогические науки

высококвалифицированных кадров, готовых и способных работать в новых реалиях.

Трансформация содержания профессиональной юридической деятельности, привлечение новых инструментов и, как следствие, изменение способов самой профессиональной деятельности обращают внимание на ряд существенных вопросов:

Станут ли выпускники юридических факультетов компетентными и востребованными на рынке труда? Достаточно ли будет тех знаний, навыков

и умений, которые молодые специалисты приобрели во время обучения?

Данное обстоятельство, на наш взгляд, не оставляет сомнений, что повсеместное распространение искусственного интеллекта существенно отразится на рынке труда и повлияет на запрос, предъявляемый работодателем. В этой связи очевидна необходимость трансформации педагогического взаимодействия, обусловленная новыми контекстами профессиональной деятельности современного юриста.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Решетняк В.И. Электронное правосудие в гражданском процессе Австралии // Судебная власть. 2016. С. 1513–1517. DOI: 10.7256/1811_9018.2016.12.17045. URL: https://www.nbpublish.com/library_get_pdf.php?id=39126
2. Vasdani T. From Estonian AI judges to robot mediators in Canada, U.K. The Lawyer's Daily. LexisNexis Canada. 2019. URL: <https://www.thelawyersdaily.ca/articles/12997>
3. Brooks Ch., Gherhes C., Vorley T. Artificial intelligence in the legal sector: pressures and challenges of transformation // Cambridge Journal of Regions, Economy and Society. 2020. Issue 1. Vol. 13. P. 135–152.
4. Ястребов О.А. Искусственный интеллект в правовом пространстве // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. 2018. № 3. С. 315–328. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-pravovom-prostranstve>

REFERENCES

1. Reshetnyak, V. I. (2016). E`lektronnoe pravosudie v grazhdanskom processe Avstralii = Electronic Justice in Australian Civil Procedure. Judicial Branch (pp. 1513–1517). DOI: 10.7256/1811_9018.2016.12.17045. https://www.nbpublish.com/library_get_pdf.php?id=39126 (In Russ.)
2. Vasdani, T. (2019). From Estonian AI judges to robot mediators in Canada, U.K. The Lawyer's Daily, LexisNexis Canada. <https://www.thelawyersdaily.ca/articles/12997>
3. Brooks, Ch., Gherhes, C., Vorley, T. (2020). Artificial intelligence in the legal sector: pressures and challenges of transformation. Cambridge Journal of Regions, Economy and Society, 1, 135–142. (Vol. 13).
4. Yastrebov, O. A. (2018). Artificial intelligence in the legal space. RUDN Journal of Law, 3, 315–328. <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-pravovom-prostranstve>. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Алейникова Дарья Викторовна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Aleynikova Darya Viktorovna

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

Статья поступила в редакцию 01.12.2021;
одобрена после рецензирования 16.01.2022;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 01.12.2021;
approved after reviewing 16.01.2022;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 378.124.92/96

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_14



Профессионально ориентированное обучение устному иноязычному общению на основе технологий режиссерского мастерства в театральных вузах

И. А. Беланова

*Российский институт театрального искусства ГИТИС,
Москва, Россия, irina-mos77@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена реализации междисциплинарного подхода к обучению иностранным языкам в театральном вузе. Рассматриваются условия переноса технологии режиссерского мастерства, обеспечивающей развитие умений устного общения, в обучение иностранному языку в качестве профессионально ориентированной образовательной технологии. Предлагается модель построения игрового события – постановочного эскиза спектакля в формате деловой игры, что обеспечивает формирование профессионально-коммуникативных иноязычных умений специалиста театрального профиля.

Ключевые слова: дидактические возможности, игровое событие, постановочный эскиз спектакля, деловая игра

Для цитирования: Беланова И. А. Профессионально ориентированное обучение устному иноязычному общению на основе технологий режиссерского мастерства в театральных вузах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 14–20. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_14

Original article

Profession-Oriented Teaching of Oral Communication in a Foreign Language Using Stagecraft Techniques in Drama Schools

Irina A. Belanova

*Russian Institute of Theatre Arts GITIS,
Moscow, Russia, irina-mos77@mail.ru*

Abstract. The article deals with the implementation of the interdisciplinary approach to foreign language teaching in Drama School. This article examines the possibilities of positive transfer of stagecraft approaches to teaching oral communication in a foreign language as an effective vocational technique. It is suggested that the implementation model of theatrical event – «performing draft of production» be conducted in the format of a function pole play which provides the performing arts specialists with foreign language communication skills in a professional setting.

Keywords: didactic potential, theatrical event, performing draft of production, function role play

For citation: Belanova I. A. (2022). Profession-Oriented Teaching of Oral Communication in a Foreign Language Using Stagecraft Techniques in Drama Schools. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 14–20. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_14

ВВЕДЕНИЕ

В основе обучения устному иноязычному общению в театральном вузе – принцип междисциплинарности, который реализуется в двух аспектах: *интеграция* предметного содержания в изучение иностранного языка на первом и втором курсах (учебные тексты, дидактические материалы, профессиональный тезаурус и др.); *подключение* студентов к квазипрофессиональной деятельности (в терминах А. А. Вербицкого) на III курсе. В ходе использования режиссерских технологий студенты принимают на себя социально-ролевые позиции режиссеров-постановщиков, осуществляющих общение на изучаемом иностранном языке. При этом создаются условия для переноса из родного языка тех устноречевых «мета»-умений, которые необходимы в ситуации иноязычного профессионального общения.

Квазипрофессиональная деятельность подразумевает «воссоздание в студенческой аудитории и на научном языке условий, содержания и динамики производства, отношений занятых в нем людей <...> задается целостный социальный и предметно-технологический контекст <...> профессиональной деятельности» [Вербицкий, 2018, с. 77]. Применительно к формированию умений устного иноязычного общения это моделирование игрового события – в театральном вузе «постановочный эскиз спектакля» в формате деловой игры, в которой у каждого участника есть своя профессиональная роль. Студенты непосредственно включены в имитацию профессиональной ситуации. При этом осуществляется перенос приемов режиссерского мастерства в область изучения иностранного языка. На этом основании профессиональную технологию режиссерского мастерства можно рассматривать в качестве профессионально ориентированной образовательной технологии при обучении специалистов театрального вуза. Таким образом, как уже отмечалось, создаются условия для переноса уже сформированных умений режиссерско-педагогической деятельности на родном языке в область моделируемой ситуации общения с зарубежными коллегами.

В рамках данной статьи рассматриваются дидактические возможности технологии режиссерского мастерства в целях формирования профессионально-коммуникативных умений устного иноязычного общения специалиста театрального профиля. Следует отметить, что данный вид деятельности может быть применен только на продвинутом уровне владения студентами иностранным языком (не ниже B1), что позволяет им свободно варьировать языковые средства,

сосредоточиваясь именно на профессионально ориентированных коммуникативных действиях, связанных с осуществлением репетиционного процесса в границах коммуникативного события – создания «постановочный эскиз спектакля».

ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПОСТАНОВОЧНОГО ЭСКИЗА СПЕКТАКЛЯ» В ФОРМАТЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

«Постановочный эскиз спектакля» на иностранном языке в формате деловой игры включает два периода: *подготовительный*, на котором в целях развития отдельных умений иноязычного общения обыгрываются мини-ситуации с выделением концепции произведения, т. е. студенты учатся определять сверхзадачу постановки; *основной*, предполагающий проведение будущим режиссером четырех репетиционных этапов или учебных ситуаций – интерактивной лекции, творческих собеседований, режиссерской лаборатории и творческого семинара. Педагог распределяет роли между участниками проекта, которым предстоит провести репетиции самостоятельно: это режиссер-постановщик и труппа иностранных актеров.

При этом преподаватель берет на себя роль помощника, со-руководителя и осуществляет «ненавязчивое управление» деятельностью обучающихся, а именно: помогает с подбором материалов; обсуждает со студентом-режиссером его (ее) стратегии взаимодействия с участниками (как правильно проиллюстрировать материал, какие наводящие вопросы следует задавать, как задействовать тех, кто не активен и не проявляет интереса к обсуждаемой теме и т. д.); уточняет что-то в процессе работы, акцентирует на чем-то внимание, предлагает свои идеи, если студентам не хватает аргументации; собирает данные всех репетиционных сессий; фиксирует все действия студентов, чтобы провести анализ и обсуждение на последнем этапе; организует обсуждение результатов проекта в целях развития профессиональной рефлексии.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Целью этапа является сформировать умения формулировать на иностранном языке сверхзадачу произведения (излагать свое видение) на примере фрагментов пьес или коротких рассказов. Понимание сверхзадачи необходимо для того, чтобы *уметь* правильно выстраивать канву постановочного

эскиза, она связана с его *темой*, которую можно назвать *пространством режиссерского высказывания*. Режиссерское высказывание необходимо доказать, выразить его аргументативно, для этого следует:

- обосновать выбор героя, так как от него исходит очертание и характер образа;
- рассказать опосредованно через выбранный образ историю;
- выразить и донести свою сверхзадачу.

ОСНОВНОЙ ПЕРИОД.

ЭТАП I – ИНТЕРАКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ

Целью данного этапа является ознакомить студентов с иноязычным текстом пьесы драматурга или ее экранизированной версией в опоре на письменный или звучащий текст (как вспомогательное средство может использоваться видеозапись трансляций спектакля на иностранном языке).

Преподаватель выбирает драматическое произведение, на основе которого студент *в роли режиссера* готовит интерактивную лекцию для сокурсников, выступающих *в роли иноязычных коллег-актеров*. Выступая в качестве руководителя проекта, он (она) погружается в ситуацию квазипрофессиональной деятельности в формате деловой игры.

Студент в роли режиссера в процессе интерактивной лекции осуществляет режиссерскую экспликацию оригинального текста драматурга своим коллегам-актерам. Он (она) излагает участникам определенные сведения об авторе, демонстрирует сюжеты из исторической эпохи, отрывки из постановок, что в целом является для студентов фоновой информацией.

Студент-режиссер формулирует свое видение постановки (*сверхзадачу*) и предлагает свой вариант подготовленного текста сценария. Осуществление данного вида деятельности подразумевает толкование, объяснение, донесение, изложение информации режиссером-педагогом своим коллегам-актерам. Подчеркнем, что в данной ситуации создаются условия для переноса профессионально-коммуникативных умений из родного языка и развития следующих устно-речевых умений на иностранном языке:

- умение объяснить режиссерскую задачу (объяснительный дискурс);
- умение убедить в необходимости своих действий (убеждающий дискурс);
- умение описать ситуацию (описательный дискурс);
- умение изложить как авторскую, так и собственную продуманную концепцию (нарративный дискурс);

– умение давать необходимые инструкции по выполнению различных видов деятельности в процессе репетиционных периодов (инструктивный дискурс).

«Однако... ошибку сделает режиссер, если весь этот багаж сразу же целиком выложит перед актерами в виде доклада или так называемой режиссерской экспликации. <...> Неправильно, если первые “застольные” собеседования протекают в форме односторонних режиссерских деклараций и носят директивный характер. Работа над спектаклем идет хорошо только тогда, когда режиссерский замысел вошел в плоть и кровь актерского коллектива <...> нужен ряд творческих собеседований, в ходе которых режиссер не только информировал бы актеров о своем замысле, но и проверил бы и обогатил этот замысел за счет творческой инициативы коллектива» [Захава, 2019, с. 353–354].

ЭТАП II – ТВОРЧЕСКИЕ СОБЕСЕДОВАНИЯ

Целью данного этапа является *обсуждение* режиссерской трактовки (сверхзадачи) пьесы, в ходе которого формулируется общая коллективная концепция.

Все участники творческого проекта задействованы в творческих собеседованиях, им необходимо провести анализ мотивов речевого поведения персонажей, обсудить сюжетную линию истории и сложившейся конфликт. Обозначенный студентами конфликт обуславливает выбор ими определенной драма-технологии (мифо-, стихо-, эскизо-, сказка-, психо-, социо-, аксио-, сатидрама и драма-наблюдения) для использования в ходе создания эскиза сценария.

Режиссером определяется действие, связывающее всех персонажей, так как в основе «постановочный эскиз спектакля» лежит *сценарий*, выстроенный исходя из интерпретационной концепции автора художественного произведения, дополненный и расширенный аутентичными ситуациями участников разыгрываемого события в опоре на их эмоциональный опыт. При этом концепция выступает стержневым компонентом моделирования ситуации профессионального общения.

В ходе *творческого собеседования* создаются условия для развития следующих иноязычных устноречевых умений:

- умение объяснить, каким образом «наложить» нужный оттенок тона, силы и характера выражения на каждый фрагмент драматического действия;

Педагогические науки

- умение ставить под сомнение идею (усомниться) и аргументированно обосновывать свои суждения;
- умение вовлечь собеседника в обсуждение и помочь ему (ей) рассказать о своем видении режиссерской концепции;
- умение инициировать, направлять, перенаправлять диалог, тем самым регулируя коммуникативное поведение собеседника;
- умение формулировать и задавать вопросы, направленные на получение желаемой информации;
- умение обращаться за разъяснениями, уточнениями или подтверждениями фактов в процессе обсуждения.

ЭТАП III – РЕЖИССЕРСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ

Целью данного этапа является подготовка студентами, выполняющими соответствующие профессиональные роли эскиза сценария, основанного на произведении с его последующим разыгрыванием. Определив сверхзадачу постановки и выбрав драма-технологию для ее реализации, актерскому коллективу необходимо создать вторичный текст сценария для разыгрывания. Режиссер совместно с коллегами осуществляет выбор драма-технологии в зависимости от конкретного материала для драматизации. Отметим, что актеры не озвучивают текст, а *разыгрывают импровизационную драму в опоре на тот или иной конфликтный аспект сюжета*. Драма носит целиком импровизационный характер, так как заимствованные из оригинального источника сюжеты переосмысливаются и заново пересоздаются, в результате получается новый творческий продукт – «постановочный эскиз спектакля».

Рассматриваемые на втором этапе виды драмы обладают общей структурой и общей логикой построения, всё вращается вокруг смыслового содержания и *разрешения конфликта*. *Аксиодрама* (конфликт в забвении вечных человеческих ценностей), *социодрама* (конфликт с общественным мнением и социальными нормами) и *психодрама* (внутренний конфликт с собой) практически выступают ядром всех вариантов *драма-технологии*. Более того, возможно их сочетание в одном сценарии. Наиболее сложными для разыгрывания с технической и организационной точек зрения являются сказка-, эскизо-, стихо- и мифо- драмы, так как в рамках сценария они могут содержать в себе аспекты социо- психо-, сати- и аксиодрамы одновременно.

Рассмотрим дидактические возможности наиболее часто используемых видов драма-технологии. Все они в одинаковой степени создают условия

для формирования определенной номенклатуры устноречевых умений на иностранном языке в опоре на речевой опыт в родном языке:

- умение выстраивать общую линию истории, развивать ее, понимать ее перспективу, при этом не забывая о целостности произведения, сохраняя энергию общего развития действия;
- умение выразительно передавать яркость характеров персонажей и эмоциональную насыщенность событий;
- умение выражать личностное отношение к происходящему, защищать как положительные стороны персонажа, так и отрицательные;
- умение вести, развивать и менять ритм повествования, обострять событийно-конфликтную основу истории;
- умение работать над стихотворной драматургией (владеть чувством ритма, выражать мысль (концепцию) стиха, действовать поэтическим словом, выдерживать ритмические и межстиховые паузы, озвучивать авторские ударения в стихах);
- умение выстраивать действия персонажей во взаимосвязи со звуковой структурой пьесы, накладывать словесное действие на ритмическую структуру стиха, следя за единством строки.

Аксиодрама

Аксиодрама основана на конфликте индивида с навязанным ему (ей) образом мира и этическими ценностями, раскрывает противостояние креативности, творчества и гуманности болезням общества – ничтожности, лени, трусости, нежеланию противостоять грубым инстинктам. Результатом разрешения конфликта становится обретение истины, правды, справедливости, красоты, грации, божественности, совершенства. Кроме того, затрагиваются вопросы биоэтики, неприятие любого вмешательства человека в природные процессы. Основополагающая цель аксиодрамы – позволить высвободиться своему истинному «я», а не прятаться за маской роли в социуме. Чаще всего аксиодрама исследует вопросы религии и космоса: главный герой пересматривает свои отношения с Богом, жизнью, смертью, вселенной, будущим. Человек, созданный Богом, ответственен за всё плохое и хорошее, происходящее на земле, т. е. он разделяет ответственность с Создателем. Человек способен менять себя, свой внутренний мир и мир вокруг себя. Поэтому концепция аксиодрамы неразрывно связана с психодрамой.

На занятиях по иностранному языку в театральном вузе может быть эффективно использована, например, драма Дж. Мильтона

«Потерянный рай». Послушание и гармония противостоят ослушанию и хаосу: доверительные отношения персонажей к Создателю в сопоставлении с неповиновением его законам; теплые отношения персонажей друг к другу в противоположность недоверию и обвинению друг друга в нарушении правил; терпимые отношения персонажей к рутинным обязанностям против невозможности дальнейшего существования в райском саду. Смысл продолжения жизни вне рая.

Психодрама

Чаще всего психодрама вскрывает конфликт внутренних ограничений человека и базируется на разрешении противоречий со своим эго, его (ее) невысказанными мыслями и чувствами, несовершенными поступками, не доведенными до конца проектами. Психодрама воссоздает события, которые могли бы произойти при определенных обстоятельствах, предлагаемых во время драматизации, помогая главному герою «переиграть» конфликтную ситуацию иным способом. Примером использования данной технологии могут служить произведения основателя театра абсурдистской драмы Т. Беккета «В ожидании Годо», «Счастливые дни», «Конец игры» или рассказы его последователя Г. Пинтера «День рождения», «Сторож», «Кухонный лифт» и др. Ментальная болезнь разрушает человека, делает его уязвимым в социуме, но одновременно наделяет духовностью и способностью видеть и понимать то, что другие не могут видеть и понимать, будучи «нормальными».

Сатидрама

Сатидрама демонстрирует самую чудовищную человеческую реальность – смерть человека, как духовную, так и физическую. Религиозные догмы могут сковывать личность, заставляя ее подчиниться и впоследствии самой превратиться в инициатора насилия. Одна из тем *сатидрамы* – это инфантильная уязвимость переживающих ее людей, одновременно «съедающих» и «съеденных», «потребляющих» и «потребленных». Например, произведение Р. Тагора «Взаимоотношения» раскрывает неспособность женщины противостоять несправедливости, что приводит к полной ее покорности и смирению перед обычаями и стереотипами.

Социодрама

Социодрама направлена на разрешение конфликта двух или более противоборствующих

сообществ (враждующих партий); цель – помочь им проникнуться чувством симпатии друг к другу и принять определенные паттерны нового речевого поведения. *Социодрама* – это, по сути, психодраматическое устранение проблем общества посредством смены социальных ролей (социальных позиций) в процессе разыгрывания конфликтной ситуации.

Для разыгрывания социодрамы в практике обучения в театральном вузе можно использовать «Божественную комедию» А. Данте и «Ромео и Джульетте» У. Шекспира, в которых вскрывается конфликт культурных сообществ с основанными на коллективном опыте моделями коммуникативного поведения. Данте Алигьери описывал разногласия между гвельфами (горожане, банкиры, купцы, ремесленники) и гибеллинами (родовая аристократия), одни из которых были за власть германских императоров, другие – за власть Папы Римского. В те времена существовала легенда о свадьбе в Капми (1216), которая закончилась кровавой расправой. Уильям Шекспир в своей трагедии «Ромео и Джульетта» взял это событие за основу. Прообразом партии гвельфов стала семья Капулетти, а гибеллинов – Монтекки.

Возможной ситуацией для *социодрамы* может служить конфликт вследствие «обязательного конформизма» на примере романа Дж. Апдайк «Кентавр», демонстрирующего нарушение делового этикета и субординации преподавателя с учениками.

Эскизодрама

Эскизодрама базируется, как правило, на теме, вытекающей из истории, изложенной на картине художника (спектакль по картинам). Конфликт может быть самым разным. Так, в частности, О. Кудряшов убежден, что «работа с картиной – упражнение режиссерское, требующее точного анализа и решения <...> собственно сюжеты полотен, попытка открыть и сыграть замысел художника. Здесь много вопросов, связанных с первым подступом к внутренней жизни персонажа...» [Кудряшов, 2018, с. 75–76]. Материалом для драматизации может служить картина П. Брейгеля Старшего «Падение Икара» (взгляд на землю из космоса). Амбициозность и тщеславие Икара противопоставляются терпимости и обыденности простых тружеников, в данном случае, пахарей.

Драма-наблюдение (бытовая драма)

Драма-наблюдение (бытовая драма) – это воспроизведение жизненных ситуаций, реставрация

Педагогические науки

социальных или психологических сцен из драматических и публицистических произведений. Предметом повествования является история в совокупности условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, влияющую на взаимоотношения персонажей. Например, в романе Г. Уэллса «Человек-невидимка» редкая природная способность должна контролироваться ее обладателем, ему следует быть высоко нравственным и ответственным человеком. Российский сериал «Эпидемия» создает конфликт взаимоотношений в контексте пандемии: вирус как олицетворение враждебных сил, невидимо существующих повсеместно, и его влияние на взаимоотношения людей. Испанский сериал «Бумажный дом» проецирует ситуацию, в которой маска демонстрирует отказ от индивидуализации и желание объединиться против давления извне.

Сказка-драма

Сказка-драма демонстрирует разнонаправленные характеры персонажей, их эмоциональные переживания, осмысление совершенных речевых поступков, динамику изменения коммуникативного поведения, способы исправить ошибки прошлого, способы отречения от прежних убеждений и приобщения к новым жизненным установкам, ориентированным на начало «долгого и счастливого будущего» в дружелюбном сообществе родных по духу людей. Например, таким сообществом может быть объединение всех королевств из разных реальностей как целостное образование различных культурных и морально-этических концептов, приемлемых в рамках любых взаимоотношений в череде повседневных жизненных событий.

Режиссер О. Кудряшов рассматривает сказку как «отличный инструмент для становления молодого дарования. Тут... и фантазия, и сюжет, и трюки, и самое главное – роскошное поле для игрового театра. Это действительно прекрасно придуманное упражнение, которое отвечает и этапу этюдной работы и одновременно дает первые навыки сочинения большого масштаба, то есть первый подступ к спектаклю. В принципе уже полноценная готовая методика длительного обучения» [Кудряшов, 2018, с. 67–68]. Таким инструментом может быть, например, кинопроект Адама Хорвитца и Эдди Китсиса «Однажды жили-были...». Этот сиквел вобрал в себя знания об огромном количестве сказок, их интерпретаций, культуре и миропонимании народов, их создававших. Сценически раскрываются глубины человеческой

природы. Это своеобразный анализ всех предпринятых попыток личности к перерождению в системе различных взаимоотношений.

Мифодрама и стиходрама

Мифодрама и стиходрама позволяют в процессе творческой деятельности использовать историю, миф, легенду, поэму или стихотворение, в которых сюжетобразующий конфликт выстраивается на испытаниях героев, тем самым завуалированно отражая проблему, которую обучающийся переживает в настоящий момент. Например, эпическая поэма «Беовульф», трагедия «Король Генрих V» У. Шекспира, трагедия «Юлий Цезарь» У. Шекспира, скандинавские сказы «Сага о Хрольве Гаутсекссоне» и «Сага об Одде Стреле» создают такую проблемную ситуацию. Обучающимся предлагается в процессе обсуждения сформулировать предположения, какой у истории может быть конец, если не ликвидировать источник конфликта или не найти способы его разрешения.

ЭТАП IV – ТВОРЧЕСКИЙ СЕМИНАР (ОБМЕН МНЕНИЯМИ)

Целью данного этапа является обсуждения результатов проекта. Педагог предлагает студентам просмотреть записанный на видеопленку процесс работы над постановочным эскизом пьесы и предоставляет возможность каждому участнику описать в устной форме, какие недочеты он(она) выявил(а) и что требует более пристального внимания. Педагог высказывает свою позицию относительно проделанной работы, говорит о недочетах и упущениях, предлагает, что бы ему (ей) хотелось изменить и исправить в следующем проекте. Следовательно, выясняется степень достижения поставленных целей, намечаются перспективы дальнейших постановок с учетом полученного опыта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в качестве эффективных образовательных технологий на этапе практики иноязычной профессионально-коммуникативной деятельности студентов театральных вузов целесообразно использовать технологии режиссерского мастерства. На основе междисциплинарного подхода это создает условия для развития иноязычных умений устно-речевого общения в опоре на речевой и профессиональный опыт в родном языке. Предлагаемая модель построения игрового события – «постановочный эскиз спектакля» в формате деловой

игры – погружает обучающихся в ситуацию квази-профессиональной деятельности, в рамках которой задается предметный, социальный и психологический контекст будущей деятельности специалиста театрального профиля. Технология «постановочный

эскиз спектакля» как игрового события, по сути своей, является имитационной моделью сотворчества (полилога) режиссера-постановщика с приглашенной зарубежной труппой актеров.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Вербицкий А. А. Психология и педагогика контекстного образования. М. ; СПб. : Нестор-История, 2018.
2. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера. СПб. : Лань : Планета музыки, 2019.
3. Кудряшов О. Л. А я гляжу на них. М. : ГИТИС, 2018.

REFERENCES

1. Verbitskiy, A. A. (2018). Psihologija i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya = Psychology and pedagogy of contextual education. Moscow ; St. Petersburg: Nestor-Istoria. (In Russ.)
2. Zakhava, B. E. (2019). Masterstvo aktera i regissera = Actor and director skills. St. Petersburg: Lanj : Planeta Muziki. (In Russ.)
3. Kudrjashov, O. L. (2018). A ja gljazu na nich = And I look at them. Moscow: GITIS. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Беланова Ирина Алексеевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков Российского института театрального искусства ГИТИС

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Belanova Irina Alekseevna

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages at Russian Institute of Theatre Arts GITIS

Статья поступила в редакцию 15.11.2021;
одобрена после рецензирования 06.12.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 15.11.2021;
approved after reviewing 06.12.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 378.016:811.161.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_21



Модель взаимосвязанных проблем изучения интерактивного обучения в вузе

А. В. Васильева

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия, littlegenius@yandex.ru*

Аннотация. Цель статьи – разработка модели взаимосвязанных проблем изучения интерактивного обучения в вузе. Методологию исследования составили методы: контент-анализ литературы, гексаграмма, опрос, статистический метод обработки данных. Результаты исследования: выявлены аспекты развития объекта исследования и их компоненты; осмыслены взаимосвязи между выделенными аспектами и их компонентами; получена модель, отражающая системное видение проблем изучения интерактивного обучения в вузе.

Ключевые слова: интерактивное обучение в вузе, проблемы, системный подход, метод «Гексаграмма», преподавание РКИ

Для цитирования: Васильева А. В. Модель взаимосвязанных проблем изучения интерактивного обучения в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 21–29. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_21

Original article

Model of Interrelated Problems of Studying Interactive Learning at the University

Anastasia V. Vasilieva

*Saint-Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
littlegenius@yandex.ru*

Annotation. The article aims at developing a model of interrelated problems of studying interactive learning at a university. The research methodology included methods of content analysis of literature, hexagram, survey, statistical method of data processing. The results of the study: the aspects of the development of the research object and their components are identified; the relationships between the selected aspects and their components are understood; a model is obtained that reflects a systemic view of the problems of studying interactive learning at the university.

Keywords: interactive learning at a university, problems, a systemic approach, the “Hexagram” method, teaching Russian as foreign language

For citation: Vasilieva, A. V. (2022). Model of Interrelated Problems of Studying Interactive Learning at the University. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 21–29. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_21

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день накоплен значительный опыт эмпирических исследований, доказывающих эффективность использования интерактивного обучения (ИО) как средства оптимизации обучения разным дисциплинам в вузе. Однако в массовой практике преподавания, несмотря на требования ФГОС об обязательном использовании интерактивных методов на всех ступенях обучения в вузе, ИО до сих пор не получило широкого применения, а интерактивные методы и технологии используются либо «от случая к случаю» и чаще всего «методом проб и ошибок», либо «на бумаге» – лишь перечисляются как необходимые при составлении образовательных программ, но, к сожалению, не становятся обязательными к применению. Полагаем, что системному использованию ИО в вузе препятствует ряд причин.

Анализ научно-методической литературы показал, что в изучении ИО упор делается либо на описании практических исследований, в которых представлены разработки технологий применения отдельных методов для конкретных предметов и конкретных условий обучения [Агуреева, 2018; Bagramova, Vasilieva, 2020], либо на разработку методических пособий по использованию интерактивных методов в вузе, где, в большинстве случаев, приводится самая общая информация и дается перечень интерактивных методов, которые можно применять в учебном процессе, но не их комбинирование в единый процесс ИО [Савина, 2019]. Соответственно, в первом случае область применения методов достаточно узкая и опыт труднопереносим на другие условия обучения или в широкую практику использования ИО в вузе, во втором случае, наоборот, не хватает конкретики: разработанных технологий с примерами, пошаговых инструкций, алгоритмов, практических рекомендаций и критериев оценивания для каждого метода.

Стоит также отметить: авторы статей и составители методических пособий опираются на определенную теоретическую базу исследования, однако в большинстве случаев затрагиваются отдельные аспекты изучения ИО, которые не дают системного представления о данном феномене. Более того, внимание исследователей в основном концентрируется на подробном объяснении положительных эффектов использования интерактивных методов и описании идеальных условий, сопутствующих этому (*преподаватель должен уметь... студенты должны владеть...*) [Москалевич, 2014; Панина, Вавилова, 2007]. Тем не менее данные библиографических источников свидетельствуют о том, что

в сложившейся образовательной ситуации следует больше внимания уделять решению проблем, которые препятствуют внедрению ИО в практику обучения вузов на регулярной основе. Однако, как показал анализ имеющихся работ, исследователи ограничиваются лишь перечислением проблем [Головцова, Рудакова, 2015; Карпова, 2013; Кругликов, 2013; Мещерякова, 2019], но не подробным изучением и установлением причин, что позволило бы устранить их или минимизировать. Соответственно, можно констатировать, с одной стороны, факт избыточности информации, касающейся описания эмпирических исследований ИО, во-вторых, факт недостаточности исследований, которые бы способствовали построению целостной картины взаимосвязанных аспектов изучения ИО, т.е. представляли бы концептуальное исследование системы ИО, а не отдельных его аспектов.

Полагаем, что именно отсутствие системного видения ИО объясняет то обстоятельство, что в исследовательских работах чаще пишут об использовании не ИО, а обособленных методов и технологий, вырванных из контекста образовательного процесса. Вследствие чего результаты работ практиков, описывающих реальный опыт применения якобы ИО в учебном процессе, противоречат теоретическим разработкам в этой области, что доказывает необходимость перехода к синтезу и осмыслению всего накопленного опыта изучения ИО. В связи с вышесказанным мы можем определить разработку модели взаимосвязанных проблем изучения ИО как *цель* данной работы, которая поможет получить не обособленные аспекты изучения объекта исследования, а выстроить единую систему ИО, способную эволюционировать, и для которой можно будет разработать концепцию внешнего управления.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения поставленной цели в данной работе были использованы категориально-символьный метод «Гексаграмма», методы контент-анализа и синтеза научно-методической литературы, эмпирический метод опроса преподавателей и статистический метод обработки данных.

Категориально-символьный метод «Гексаграмма», разработанный В.И.Разумовым [Боуш, Разумов, 2020], позволяет символически отобразить в изучении объекта исследования два противоположных аспекта, представляющие собой совокупность факторов, которые способствуют прогрессивному развитию объекта и тормозящие его («восходящий» и «нисходящий» потоки

Педагогические науки

соответственно). Схема метода представляет собой два совмещенных треугольника (см. рис. 1), где:

Вершина – указание конкретного фактора, условия как позитивного, так и тормозящего реализацию замысла.

Восходящий треугольник – соединение трех факторов, условий, обеспечивающее развитие объекта исследования.

Нисходящий треугольник – соединение трех факторов, условий, препятствующее развитию объекта исследования.



Рис. 1. Схема метода «Гексаграмма»

Баланс антагонистов (положительных и отрицательных факторов) призван придать системе устойчивость, т. е. способность к гомеостазу. Рассмотрение объектов исследования с применением данного символического метода является достаточно продуктивным, так как позволяет уже на этапе планирования исследования принимать во внимание как компоненты, обеспечивающие достижение цели (позитивные факторы и условия, работающие на реализацию объекта), так и компоненты, препятствующие этому (факторы и условия, противодействующие развитию и функционированию объекта), т. е. адекватно оценивать как возможности, так и препятствия.

В качестве вспомогательного метода в исследовании был применен эмпирический метод опроса, проведенный в июле 2021 года среди преподавателей вузов РФ. Форма опроса была сгенерирована через социальную сеть «ВКонтакте». В опросе приняли участие 97 преподавателей по различным научным специальностям. Опрос был открытым, и его целью было выявление объективных и субъективных причин, препятствующих внедрению ИО в образовательный процесс вуза. Полученные ответы были обработаны с помощью методов статистической обработки данных и представлены в виде диаграммы. Сведения, полученные в ходе анкетирования, дополнили сведения контент-анализа литературы и использовались в ходе применения метода «Гексаграмма».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Согласно данным контент-анализа научно-методической и педагогической литературы к методам и технологиям ИО в вузе прибегают главным образом как к средству оптимизации учебного процесса, доказавшему свою эффективность и продуктивность в ходе многочисленных экспериментальных исследований и зарекомендовавшему себя в качестве надежного инструмента осуществления компетентностного подхода, т. е. в качестве эффективного средства овладения профессиональной компетентностью при изучении дисциплин профильного цикла и коммуникативной компетенцией при изучении иностранных языков и РКИ. Поэтому «восходящим» аспектом в объекте исследования будут так называемые положительные эффекты – факторы, благодаря которым отдаются предпочтения в сторону использования интерактивной формы обучения в вузе.

С другой стороны, имеется достаточно исследований, посвященных описанию рисков, проблемных зон и нерешенных вопросов организации и применения методов и технологий ИО на практике, что препятствует широкому использованию ИО в образовательном пространстве вузов, в том числе при обучении иностранным языкам и РКИ. Соответственно, «нисходящим» аспектом в объекте исследования будут факторы, тормозящие развитие ИО.

Согласно алгоритму применения метода гексаграмма, следующим шагом является дешифровка каждого аспекта тремя компонентами.

Считаем, что главными факторами, благодаря которым ИО является эффективной формой обучения, являются: *продуктивный процесс познания, осуществляемый в ходе активного взаимодействия и преследующий целью формирование творческой личности, способной к саморазвитию.* Данные категории будут дешифровать «восходящий» аспект ИО.

Обоснуем сделанный выбор. Библиографический обзор свидетельствует о том, что интерактивное обучение в педагогике и методике начало активно развиваться в ходе назревшего противоречия между традиционным обучением, где в приоритете передача теоретических знаний, и необходимостью в обеспечении практикоориентированной направленности учебного процесса. На данный момент, согласно требованиям ФГОС, предписывающим усиление междисциплинарных связей и обеспечение овладения не только знаниями, но и практическими навыками и умениями в профессиональной области, использование форм и приемов ИО в вузе становится обязательным на ступени бакалавриата и приоритетным

в магистратуре (соответственно 25 % и 75 % от всех занятий). Обзор имеющихся экспериментальных данных по исследованию ИО и описание имеющихся в научно-методической литературе результатов использования методов и технологий ИО свидетельствует об особой эффективности применения ИО в вузе при:

- обучении профильным дисциплинам, при котором ИО выступает мостиком между теорией и практикой, о чем свидетельствуют многочисленные работы исследователей. При обучении дисциплинам профильного цикла в вузе к средствам ИО прибегают, например, для закрепления или повторения пройденного материала, так как благодаря ИО создаются условия, максимально приближенные к условиям среды будущей профессиональной деятельности студентов [Кругликов, 2013; Мещерякова, 2019];

- обучении иностранным языкам и РКИ технологии ИО применяют для имитации условий естественной языковой среды, позволяющих обучаемым попрактиковать использование имеющимися ЗУН в спонтанном устно-речевом общении, в идеале – с носителем языка [Bagramova, Vasilieva, 2020];

- предметно-языковой интеграции студентов лингвистических направлений подготовки, при которой использование методов ИО способствует расширению знаний, приобретенных в ходе изучения профильных дисциплин, а также их практическая интеграция при помощи средств изучаемого иностранного языка [Завьялов, 2021].

Таким образом, одно из главных достоинств ИО – выступать в роли «связующего звена» между теорией и практикой, между условиями чисто учебной среды и условиями среды будущей профессиональной деятельности или, в случае с иностранными языками и РКИ, условиями естественной языковой среды, что значительно повышает интерес, внутреннюю мотивацию и познавательную деятельность обучающихся и тем самым способствует повышению качества высшего образования.

С другой стороны, ценность использования ИО заключается в том, что данная форма обучения способствует оптимизации обучения за счет активизации учебно-познавательной деятельности самой организацией или технологией учебного процесса. Второй составляющей актуальности применения ИО в вузе является сам способ познания – активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Формы и приемы ИО в педагогике и методике, согласно данным обзора литературы, стали применяться как противовес традиционно используемым, пассивным,

ориентированным на субъект-объектные отношения между преподавателем и обучающимися. В связи с этим к методам ИО причисляют все инновационные технологии по единственному, но главному критерию – они должны обеспечивать активное субъект-субъектное взаимодействие, посредством которого происходит обмен опытом и взаимное обогащение ЗУН всех субъектов образовательного процесса и, следовательно, более эффективный и результативный процесс познания.

Важность и значимость педагогического взаимодействия освещены в работах [Коротаяева, 2016; Панина, Вавилова, 2007]. Для среды вуза важность приобретает как обмен опытом между участниками взаимодействия, так и передача ценностей, которая возможна только при непосредственном взаимодействии преподавателя и студентов. В ходе совместной деятельности студенты учатся сотрудничать, т. е. приобретают навыки и умения, необходимые для осуществления коллективного общения при решении творческих задач, что в дальнейшем способствует более легкой социальной адаптации молодого специалиста при вхождении в профессиональный коллектив и осуществлении профессионального общения с коллегами. При обучении иностранным языкам и РКИ в ходе взаимодействия создаются условия, в которых использование языка приближено к условиям естественной языковой среды, что способствует нивелированию психологического и языкового барьера в реальных условиях общения с носителем языка [Bagramova, Vasilieva, 2020]. При предметноязыковой интеграции приобретенные практические навыки и умения могут быть полезны также в процессе социального и профессионального взаимодействия [Завьялов, 2021].

Таким образом, взаимодействие, осуществляемое при ИО, становится способом развития критического и творческого мышления и прообразом успешного социального и профессионального взаимодействия.

Исследователи сходятся во мнениях, что целью ИО в вузе является формирование творческой личности, способной творчески пользоваться полученными навыками и умениями для самостоятельного решения поставленных профессиональных задач и возникающих проблем, что способствует формированию внутренней потребности постоянного развития [Головцова, Рудакова, 2015].

Проблема развития креативного или творческого мышления студентов вуза не нова, и ей посвящено много педагогических исследований [Мороз, Сахарова, 2018]. Однако данные экономических исследований констатируют недостаточность развития креативного мышления в РФ, что подтверждается экономическими

Педагогические науки

исследованиями, свидетельствующими о том, что отсутствие креативного мышления в организациях является одной из главных внутренних причин, мешающих выйти России на инновационный путь развития [Сафина, 2014, с. 89–90]. Именно за креативными специалистами исследователи видят будущее благополучие страны. В исследовании [Мороз, Сахарова, 2018] креативность причисляется к ключевым компетенциям, которыми должны владеть выпускники вузов, наравне с критическим мышлением, общением и сотрудничеством, а также обосновывается факт наиболее продуктивного развития креативности в коллективных формах педагогического общения, т. е. при помощи ИО, что еще раз доказывает его актуальность при подготовке профессиональных работников, квалификационно соответствующих актуальным и перспективным потребностям общества и экономики.

При обучении иностранным языкам и РКИ творческое мышление выражается в способности, во-первых, самостоятельно анализировать весь накопленный языковой опыт и выбирать соответствующие стратегии и тактики общения, во-вторых, усваивать социокультурные, экстралингвистические и культурологические элементы коммуникации в условиях реального общения. Таким образом, формирование творческой личности, осуществляемое в ходе ИО, – третий компонент, обосновывающий актуальность использования ИО в вузе.

Перейдем к дешифровке «нисходящего» аспекта объекта исследования, каждый из компонентов которого, по правилам применения метода «Гексаграмма», является антагонистом компонентов «восходящего» аспекта. Для их выделения, помимо данных контент-анализа литературы, были использованы данные анализа опроса преподавателей вузов.

Факт существования организационно-педагогических противоречий при реализации ИО в вузе и наличие круга нерешенных вопросов, препятствующих использованию ИО на регулярной основе, подчеркивается в работах [Головцова, Рудакова, 2015; Карпова, 2013; Кругликов, 2013; Мещерякова, 2019].

С целью получения сведений, отражающих нынешнюю ситуацию и способных подтвердить или опровергнуть данные исследований 6–8-летней давности, а также для получения наиболее полной картины по имеющимся проблемам (не в одном конкретном вузе и по одной-двум специальностям, а в целом по стране) был проведен опрос. В опросе приняли участие 97 преподавателей из различных вузов РФ. Преподавателям необходимо было указать объективные и субъективные причины, препятствующие, на их взгляд, внедрению ИО в образовательный процесс вуза. Опрос

был открытым, варианты на выбор не предлагались, количество указываемых причин не ограничивалось. Форма опроса была сгенерирована и распространялась через социальную сеть «ВКонтакте». Полученные данные были распределены по двум большим группам: «объективные причины» и «субъективные причины». При дальнейшем анализе внутри каждой группы были выделены подгруппы, в которых были объединены причины, относящиеся к схожим проблемам.

Согласно данным опроса, главными препятствиями к реализации ИО в вузе на постоянной основе являются:

- временной ресурс (время, затрачиваемое на подготовку и на проведение занятия в интерактивном режиме) – 60 %;
- затрачиваемые дополнительные усилия преподавателя (в период подготовки и проведения занятия) – 40 %;
- отсутствие критериев оценивания (нет четкого представления о том, что и как оценивать, какие результаты достигнуты) – 43 %;
- недостаточное методическое обеспечение использования ИО (отсутствие методических рекомендаций, отсутствие хороших технологий применения ИО, подробного алгоритма реализации ИО) – 57 %;
- слабая методическая подготовка преподавателей (непонимание сути ИО, недостаточное разнообразие интерактивных методов у одного и того же преподавателя, неправильное планирование и ошибки на практике вследствие неумения заинтересовать студентов и руководить процессом ИО, отвлечение от поставленной цели) – 34 %;
- отсутствие мотивации со стороны преподавателя (сомнения в эффективности использования ИО, формальное применение методов, нежелание менять устоявшийся вариант организации учебного процесса) – 27 %;
- низкий начальный интеллектуальный уровень студентов (тестовое мышление, низкие базовые знания, неумение анализировать информацию, логически мыслить) – 31 %.

На круговой диаграмме можно наблюдать процентное соотношение данных опроса (см. рис. 2). Данные опроса подтвердили и расширили данные, полученные в ходе анализа научно-методической литературы. Полагаем, что «нисходящий» аспект ИО можно дешифровать следующими компонентами:

- *трудоемкость при подготовке к занятиям*, где объединяются такие подгруппы причин, как «слабая методическая подготовка преподавателей» (10 %), «временной ресурс» (18 %), «затрачиваемые дополнительные усилия преподавателя» (12 %) – 40 % всех причин;

– слабая теоретическая база исследования феномена ИО, куда вошли подгруппы причин «недостаточное методическое обеспечение использования ИО» (18%), «отсутствие критериев оценивания» (13 %), «отсутствие мотивации со стороны преподавателя» (8 %) – 39 % всех причин;

– неготовность студентов, куда можно отнести подгруппы причин «отсутствие мотивации со стороны студентов» (11 %) и «низкий начальный интеллектуальный уровень студентов» (10 %) – 21 % всех причин.

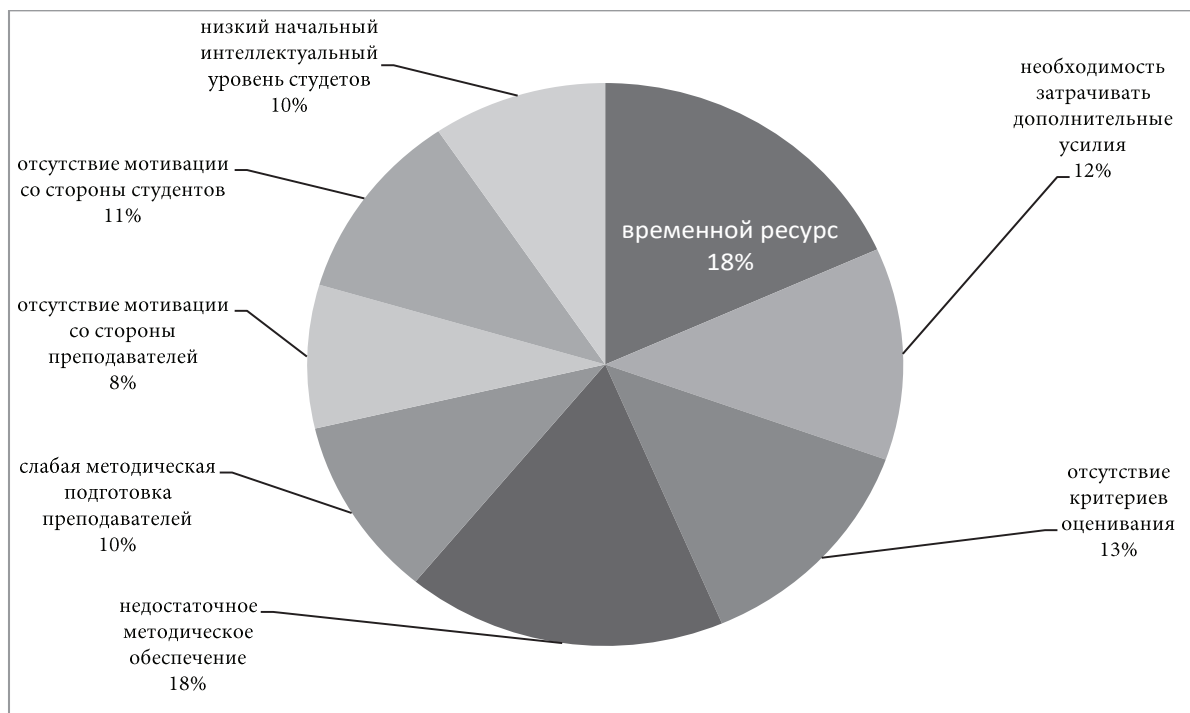


Рис. 2. Причины, препятствующие регулярному использованию интерактивного обучения в вузах



Рис. 3. Модель взаимосвязанных проблем изучения интерактивного обучения

Педагогические науки

Наложим «восходящий» и «нисходящий» треугольники и получим модель, помогающую визуализировать описанные выше результаты (см. рис. 3).

Антагонистом для компонента «продуктивный процесс познания» становится компонент «трудоемкость при подготовке к занятиям»: одним из основных препятствий оптимизации процесса обучения в вузе в ходе регулярного использования технологий ИО становится то обстоятельство, что так называемые интерактивные методы приходится каждый раз адаптировать под конкретные условия обучения и разрабатывать «свою» технологию их применения. Это сопровождается большими временными и энергетическими затратами со стороны преподавателей, что идет вразрез с критериями, характеризующими оптимизацию обучения. Как результат, преподаватели отдают предпочтение либо работе по учебнику, либо применяют проверенные методы, а к ИО обращаются «от случая к случаю», что не способствует развитию ИО и широкому использованию в массовой практике. Полагаем, что главной причиной, по которой существует данное противоречие, является непонимание преподавателями сути ИО. Продуктивному разрешению противоречия будут способствовать конструирование дефиниции категории «ИО», которая бы отражала природу исследуемого феномена, и описание предметной области ИО.

Второй парой противоположных компонентов выступают «формирование творческой личности» и «неготовность студентов». На практике преподаватель, решивший впервые применить формы и приемы ИО, может быть приятно «удивлен» тем обстоятельством, что далеко не все студенты готовы участвовать в такой форме обучения (психологические причины, разный уровень ЗУН, интеллектуальных способностей, жизненного опыта и т. п.), что знаменует собой отсутствие базовых предпосылок для реализации ИО. При обучении иностранным языкам и РКИ ситуация во многом усугубляется низким уровнем владения студентами речевыми навыками и умениями. При обучении РКИ, особенно студентов из КНР, ко всему прочему добавляется довольно долгая адаптация студентов к условиям обучения в России, сильно отличающихся от условий обучения в Китае. Считаем, что продуктивному решению данного противоречия препятствует отсутствие изучения таких аспектов ИО, как эволюционная последовательность возникновения и развития объекта, разработка типологии и видового разнообразия, которые позволили бы идентифицировать уровень развития ИО на любой ступени образовательного процесса и на этой основе осуществлять

корректный отбор содержания ИО; а также исследование системы целей объекта, что позволило бы выстраивать качественный процесс реализации интерактивной формы обучения.

Третья пара компонентов-антагонистов – «активное взаимодействие» и «слабая теоретическая база исследования феномена ИО». Учебный процесс при ИО должен осуществляться в активном взаимодействии всех участников образовательного процесса, в ходе которого происходит овладение более прочными ЗУН, более высоким уровнем профессиональной компетентности и развития творческой личности. Как показывает анализ научно-методической литературы, это именно та характеристика ИО, которая отличает рассматриваемую форму обучения от других форм и видов обучения, в том числе и от коммуникативного обучения, осуществляемого в ходе речевой деятельности. При ИО подразумевается не столько речевое, сколько практическое взаимодействие, нацеленное на решение конкретных задач и получение конкретных результатов. Это взаимодействие, безусловно, сопровождается общением участников совместной деятельности, но общение является не целью, а средством получения практического результата. Однако осуществлению подобного способа познания – во взаимодействии – препятствует неумение или нежелание преподавателей организовывать интерактив и руководить им. Молодые специалисты на практике допускают ошибки, из-за которых заложенный потенциал ИО остается не до конца реализован, вследствие чего не происходит достижения поставленных целей. Неоправдавшиеся ожидания от процесса ИО резко снижают мотивацию использовать данную форму обучения. Более опытные преподаватели сомневаются в эффективности ИО и предпочитают достигать запланированные результаты «проверенными» способами. Полагаем, что данное противоречие возникает в силу неизученности вопросов, касающихся структуры ИО, механизма его функционирования, взаимодействия структурных компонентов ИО и возникновения внутренних противоречий между ними, а также концепции управления формированием и развитием ИО. Отсутствие надежной теоретической базы исследования по перечисленным аспектам препятствует, с одной стороны, разработке и внедрению продуктивных технологий практической реализации интерактивного обучения, которые бы легко адаптировались к конкретным условиям, целям и задачам обучения и разработке качественного методического сопровождения, с другой стороны – созданию интерактивной среды.

Так, полученная модель, во-первых, подтверждает актуальность системного изучения ИО, во-вторых, доказывает недостаточность теоретической базы исследования ИО и отсутствие надежной методологии исследования, в-третьих, демонстрирует необходимость разработки целостной концепции ИО в вузе, базирующейся на изучении выделенных аспектов исследования.

ВЫВОДЫ

В ходе исследования были получены следующие результаты:

- выявлены «восходящий» и «нисходящий» аспекты развития объекта исследования, определены три компонента, дешифрующие каждый аспект и отражающие их суть;
- установлены взаимосвязи между выделенными аспектами и их компонентами;
- получена модель взаимосвязанных проблем изучения ИО;
- осмыслены различные аспекты изучения ИО как единой системы, которая может быть уравновешена путем установления управляемого

и эффективного баланса между выделенными противоположными аспектами;

– обоснован план дальнейшего исследования ИО как средства реализации компетентностного и когнитивно-деятельностного подходов в вузе.

Научная ценность полученных в статье результатов заключается в том, что, во-первых, по сравнению с имеющимися исследованиями дается более полное и точное представление о факторах, оказывающих прогрессивное и регрессивное влияние на развитие объекта; во-вторых, описанный в статье подход к планированию исследования ИО может быть применен к любым педагогическим и методическим объектам исследования.

Практическая ценность результатов видится в том, что полученная модель позволяет осмыслить значимость использования интерактивной формы обучения в вузе и уточнить малоисследованные проблемы предметной области «интерактивное обучение», является надежной основой для выстраивания концепции интерактивного обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Агуреева А. В. Подготовка гидов-переводчиков средствами интерактивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2018. № 2. Т. 20. С. 19–24.
2. Bagramova N. V., Vasilieva, A. V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Philological Class. 2020. № 1 (59). P. 171–181. Doi: 10.26170/FK20-01-17.
3. Савина М. С. Методы интерактивного обучения в высшей школе. (методические рекомендации по применению интерактивных форм обучения в вузе). М., 2019.
4. Москалевич Г. Н. Технология интерактивного обучения: понятие и сущность, особенности и преимущества // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1 (37). С. 43–48.
5. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. № 6 (48). С. 32–41.
6. Головцова И. Г., Рудакова Л. В. Проблемы внедрения интерактивных форм обучения в рамках компетентностного подхода // Вестник Адыгейского государственного университета. 2015. Вып. 2 (159). С. 99–106.
7. Карпова С. Н. Интерактивные технологии обучения иностранному языку: педагогические возможности и риски // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2013. № 3. Т. 19. С. 177–179.
8. Кругликов В. Н. Интерактивное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 4 (184). С. 66–72.
9. Мещерякова Е. И. Мотивация к приобретению профессиональных умений с использованием интерактивных методов как педагогическая проблема // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамуз». 2019. № 3 (41). Т. 18. С. 7–12. DOI: 10.20310/1810-231X-2019-18-3(41)-7-12.
10. Боуш Г. Д., Разумов В. И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). М.: ИНФРА-М, 2020. DOI: 10.12737/991914.
11. Завьялов В. В. Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. № 2. Т. 12. С. 63–74. DOI: 10.18721/JHSS.12205.

12. Коротаева Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. М.: Национальный книжный центр, 2016.
13. Мороз В. В., Сахарова Н. С. Развитие креативности студентов в процессе креативно-целостного взаимодействия «преподаватель – студент» // Вестник оренбургского государственного университета. 2018. № 6 (218). С. 61–69.
14. Сафина Д. М. Факторы, препятствующие креативному мышлению в организации // Вестник экономики, права и социологии. 2014. № 4. С. 89–92.

REFERENCES

1. Agureeva, A. V. (2018). Interactive learning for guide-interpreters' training. *Izvestiya of the Samara Science Centre of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medicobiological sciences*, 2, 19–24. (Т. 20). (In Russ.)
2. Bagramova N. V., Vasilieva, A. V. (2020). Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses. *Philological Class*, 1 (59), 171–181. Doi: 10.26170/FK20-01-17. (In Russ.)
3. Savina, M. S. (2019). *Metody interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole. (metodicheskie rekomendacii po primeneniyu interaktivnyh form obucheniya v vuze) = Methods of interactive teaching in higher education. (methodological recommendations on the use of interactive forms of education at the university)*. Moscow. (In Russ.).
4. Moskalevich, G. N. (2014). Interactive learning technology: concept and essence, features and benefits. *Innovative educational technologies*, 1 (37), 43–48. (In Russ.)
5. Panina, T. S., Vavilova, L. N. (2007). Interactive Learning. *Education and Science*, 6 (48), 32–41. (In Russ.)
6. Golovtsova, I. G., Rudakova, L. V. (2015). Implementation challenges of interactive forms of learning within competence-based approach. *The Bulletin of the Adyghe State University*, 2 (159), 99–106. (In Russ.)
7. Karpova, S. N. (2013). Interactive technologies of teaching a foreign language: pedagogical opportunities and risks. *Vestnik of Kostroma state university*, 3, 177–179. (Т. 19). (In Russ.)
8. Kruglikov, V. N. (2013). Interactive learning in higher education: problems and prospects. *Scientific and technical statements SPbSTU. Humanities and social sciences*, 4 (184), 66–72. (In Russ.)
9. Meshcheryakova, E. I. (2019). Motivation to acquire a professional skills using interactive methods as a pedagogical problem. *Psychological pedagogical journal Gaudeamus*, 3 (41), 7–12. (Vol. 18). (In Russ.)
10. Boush, G. D., Razumov, V. I. (2020). *Methodology of Scientific Research (in PhD and Doctoral Dissertations)*. Moscow: INFRA-M. (In Russ.)
11. Zavyalov, V. V. (2021). Pedagogical conditions of content and language integrated learning of students of non-linguistic directions of training (on the example of the direction of training "Law"). *Society. Communication. Education*, 12 (2), 63–74. (In Russ.)
12. Korotaeva, E. V. (2016). *Organizaciya vzaimodejstvij v obrazovatel'nom processe shkoly = Organization of Interactions in the Educational Process of the School*. Moscow: National Book Center Publ. (In Russ.)
13. Moroz, V. V., Saharova, N. S. (2018). Development of students creativity in the process of creative and holistic interaction «teacher – student». *Bulletin of the Orenburg State University*, 6 (218), 61–69. (In Russ.)
14. Safina, D. M. (2014). Factors hindering creative thinking in the organization. *Bulletin of Economics, Law and Sociology*, 4, 89–92. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Васильева Анастасия Владимировна

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры дизайна Санкт-Петербургского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vasilieva Anastasiya Vladimirovna

PhD (Pedagogy), Lecturer of the Department of Design, Saint-Petersburg State University

Статья поступила в редакцию 01.10.2021;
одобрена после рецензирования 10.10.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 01.10.2021;
approved after reviewing 10.10.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 378'159.923

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_30



Специфика начального этапа профессионально-личностного становления будущего юриста в процессе обучения иностранному языку

Е. В. Думина

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

Аннотация. В статье раскрывается воспитательный и дидактический потенциал раннего профессионально-го обучения языку специальности, сущность которого заключается в целенаправленном комплексном воздействии на личность обучающегося средствами изучаемого ИЯ. Сделан вывод, что практико-ориентированные задания, в которых отражены форматы реального иноязычного профессионального общения, повышают уровень профессиональной компетентности и положительно влияют на развитие личностных качеств специалиста в юридической сфере.

Ключевые слова: ранняя профессионализация личности, профессиональная компетентность, студенты юридических специальностей, язык специальности, особенности преподавания иностранного языка на начальном этапе

Для цитирования: Думина Е. В. Специфика начального этапа профессионально-личностного становления будущего юриста в процессе обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 30–35. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_30

Original article

Specific Features of the Initial Stage of Professional and Personal Development of a Future Lawyer in the Process of Learning a Foreign Language

Evgenia V. Dumina

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

Abstract. The article reveals the educational and didactic potential of early vocational training in the specialty language, the essence of which lies in the purposeful complex impact on the personality by means of the studied foreign language. The author concludes that practice-oriented tasks, which reflect the formats of real foreign-language professional communication, increase the level of professional competence and positively affect the development of personal qualities of a law specialist.

Keywords: early vocational development of personality, professional competence, law students, foreign language for specific purposes, features of foreign language teaching at the initial stage

For citation: Dumina E. V. (2022). Specific Features of the Initial Stage of Professional and Personal Development of a Future Lawyer in the Process of Learning a Foreign Language. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 30–35. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_30

ВВЕДЕНИЕ

Широкое включение России в международно-правовое сотрудничество привело к резкому росту значимости профессионалов в юридической сфере, которые, будучи носителями и хранителями правовой информации, должны не только отлично разбираться в соответствующей предметной области, но и не испытывать сложностей в общении на иностранном языке (ИЯ) при осуществлении своей трудовой деятельности. Так, например, в результате открытого анкетирования, проведенного в 2020–2021 годах среди студентов III–IV курсов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Юриспруденция», было установлено следующее: большинство студентов (83%) считают, что владение юридическим ИЯ и профессионально-ориентированным переводом является неоспоримым конкурентным преимуществом в юридической сфере. Кроме того, 74,5 % респондентов ответили, что именно взаимосвязанное обучение ИЯ, культуре и профессии оказало существенное влияние на формирование социальной и личностной идентичности. В ходе исследования личностных и профессиональных потребностей у студентов юридических специальностей было также определено, что 76,4 % обучающихся видят в иноязычной подготовке перспективу становления успешной профессиональной личности, способной к эффективному межличностному взаимодействию и профессиональному сотрудничеству с представителями иной лингвокультурной общности, полноценно и конструктивно участвуя в межкультурной коммуникации в юридическом дискурсе.

Как можно констатировать, мнение опрошенных студентов полностью совпадает с мнением многих ученых (Л. Н. Колесникова, В. Г. Костомаров и др.), о том, что в процессе обучения ИЯ в контексте диалога культур, который можно также охарактеризовать как диалог уникальных личностей, действительно создаются наиболее благоприятные условия для становления профессионала, раскрытия и понимания себя как субъекта жизни, реализации своего внутреннего потенциала и достижения поставленных целей в профессиональной деятельности. Не вызывает сомнения тот факт, что в процессе инкультурации человек всесторонне развивается, обогащается интеллектуально и духовно. Доказано, что погружение в лингвокультуру ИЯ благотворно влияет на формирование языковой личности, при этом язык, культура и сама личность, соприкасаясь и взаимодействуя между собой, образуют единое целое – неразделимую триаду [Халеева, 1989]. При одновременном освоении ИЯ и культуры в сознании индивида

складывается вторичная картина мира, понимание которой приводит к переформированию личности, значительным изменениям содержания человеческого сознания, расширению границ мышления, благодаря знанию мира изучаемого языка открывается абсолютно новое видение окружающей реальности [Тер-Минасова, 2000].

Поскольку к юристу как блюстителю законности и правопорядка предъявляются повышенные морально-этические требования, важно также сказать, что через язык прививаются гуманистические ценности – эмоционально-положительное отношение к окружающим, уважение к самому себе, к Родине, к государству, к труду, и закладывается нравственная основа, необходимая для формирования целостной и гармоничной личности [Родченкова, 2010]

Из сказанного следует: язык – не только часть культуры, но и вместе с культурой творец человека, он «функционирует» одновременно и как средство формирования личности, вступающей в мир сложных социально-профессиональных отношений, и как ценный, уникальный ресурс при профессионализации, с помощью которого можно достичь полной самореализации практически в любом деле. Именно этим, на наш взгляд, объясняется тот факт, что большинство педагогов-практиков высоко оценивают влияние ИЯ, изучаемого углубленно в рамках профильного курса, на развитие профессиональных и личностных характеристик обучающихся и признают его уникальную роль в становлении высококвалифицированного специалиста.

Вместе с тем спрос на сотрудников с юридическим образованием, обладающих профессиональными компетенциями, комплексом значимых профессионально-личностных качеств, а также в совершенстве владеющих умениями и навыками межкультурного делового общения, показал проблему несовершенства системы иноязычной подготовки юридических кадров и заставил по-новому взглянуть на функциональные возможности ИЯ с точки зрения профессионализации личности. Определяя ИЯ как существенный компонент генезиса развития и совершенствования личности обучающегося и уникальный инструмент становления профессионала, стремящегося прежде всего к высоким трудовым достижениям, попытаемся в рамках данного исследования установить, какое воздействие оказывает последовательное приращение лингвистических знаний на формирование индивидуальных черт и профессионально-ценностных ориентаций будущего юриста, а также выявить, как по мере усложнения и расширения набора компетенций и накопления

опыта предметно-практической деятельности на занятиях ИЯ происходит изменение его профессионального самосознания и профессиональной идентичности – ведущих характеристик профессионального развития личности. Кроме того, в свете решения проблемы повышения уровня и качества коммуникативной готовности выпускников юридических факультетов вступать в иноязычное деловое общение и осуществлять межкультурное взаимодействие в самых разных сферах встает вопрос о необходимости уточнения места и роли учебной дисциплины «Иностранный язык» в формировании коммуникативной личности юриста.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИЯ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Рассуждая на тему профессионализма, становится совершенно ясно, что в современных условиях к юристу предъявляются самые высокие профессиональные требования. Формированию конкурентоспособной личности будущего специалиста в высшей школе как одной из важнейших задач продуктивной педагогической деятельности посвящено достаточное количество научных работ отечественных и зарубежных авторов. Проблемы профессионального становления и воспитания профессионально-личностных качеств юриста в ходе образовательного процесса в вузе рассматриваются у А. Н. Бражниковой (2000), С. В. Лаптинской (2006), Е. Г. Шрайбер (2009), И. С. Мещеряковой (2009), И. А. Жуковой (2010), Е. М. Приходько (2016), В. Н. Казакова (2016), С. А. Фалкиной (2019). Роль иноязычной подготовки в личностно-профессиональном развитии студентов юридических специальностей освещалась в трудах Е. В. Бараник (2007), Г. А. Пуленко (2009), К. А. Муравьевой (2011), Т. М. Дементьева (2012), Н. П. Хомяковой (2015), Н. Ю. Ильиной (2017), В. В. Завьялова (2018), Л. В. Яроцкой (2018) и др.

При этом исследованию вопросов, связанных с обучением языку специальности на этапе ранней профессионализации, по-прежнему уделяется явно недостаточно внимания. По нашему мнению, актуальность и важность владения ИЯ должны поспособствовать более детальной проработке и переосмыслению некоторых образовательных аспектов, связанных с иноязычной профессиональной подготовкой современного юриста на I–II курсах в высшей школе. Следовательно, в рамках обсуждаемого вопроса существенным является разбор специфики начального этапа развития профессионализма в условиях образовательной среды вуза, особого внимания при этом заслуживает

всестороннее рассмотрение процесса ранней языковой профессионализации личности юриста.

Общеизвестный факт, что процесс профессионализации не имеет временных границ, однако профессиональное становление ограничено рамками вузовского обучения и протекает в определенной последовательности. В понимании О. А. Комиссаровой, этот динамичный период включает в себя прохождение профессиональной подготовки, когда происходит «проектирование приемлемых ценностных ориентиров в целеполагании, формирование себя как специалиста, духовно, морально и умственно развитого, активизация воспитания, развития и совершенствование личности» [Комиссарова, 2017, с. 4]. В этой связи логично утверждать, что наращивание профессионального и личностного ресурса в образовательном пространстве вуза должно осуществляться непрерывно. Так, планомерно проходя все стадии учебно-профессиональной эволюции, будущий специалист постепенно приближается к завершению своего профессионально-личностного развития, достигает определенного уровня профессионализма и, можно сказать, поднимается на первую ступень полноценной профессиональной жизни.

Вместе с тем фундамент для развития профессионализма важно заложить еще на начальной стадии подготовки, что предполагает «целенаправленное развитие у будущих специалистов системы социально-профессиональных качеств, глубоких убеждений, мировоззренческих позиций» [Иванов, Исакова, 2010, с. 173]. В ходе исследования, направленного на изучение особенностей профессиональной идентификации студентов-юристов, Е. В. Куприянчук установила, что первокурсники уделяют большое внимание профессионально важным качествам юриста, характеризуются достаточно высоким уровнем рефлексии – наличием адекватных и осмысленных оценок различных сторон собственной личности и деятельности. Согласно результатам проведенного анкетирования, несмотря на то, что у студентов I курса еще отсутствует привязанность к выбранной профессии, тем не менее все участники опроса выразили сознательное активно-положительное отношение к приобретаемой специальности и в перспективе планируют в полной мере профессионально реализоваться в правовой сфере. Весьма существенно, что у 90 % респондентов преобладают положительные эмоции, связанные с выбором профессии, с процессом обучения, с построением успешной карьеры [Куприянчук, 2018].

На основе собственных наблюдений можно добавить, что на первом курсе уровень профессионально-познавательной активности студентов наиболее высок. Она выражается в проявлении

Педагогические науки

стойкого интереса со стороны учащихся к самому процессу учения, постоянном стремлении приобрести новые знания и умения в рамках будущей профессии, основанном на понимании важности, целесообразности и эффективности средств и методов обучения, которые используются на занятиях. Так, у студентов-первокурсников формируются способности к профессиональной рефлексии, выражающейся в адекватной профессионально-личностной самооценке, познании собственных возможностей и потенциала. Исходя из этого, мы считаем, что начальный период овладения ИЯ – лучшее время для осознания своей профессиональной принадлежности, активного включения в осмысленное личностное преобразование и саморазвития. Средствами ИЯ учащиеся начинают открывать для себя реальный профессиональный мир и приобретают первый опыт профессиональной деятельности, наполняя ее личностным смыслом и глубиной. Более того, через знакомство с правилами и нормами избранной профессии на занятиях ИЯ выявляются ее ценности, и как следствие, у студентов меняется представление о предстоящей профессиональной деятельности, трансформируется ценностно-смысловое отношение к будущему делу, к личностно-профессиональному саморазвитию.

Мы разделяем точку зрения Н. В. Абрамовой, что процесс иноязычного образования будущих юристов нужно выстроить так, чтобы «дать студентам как умения и навыки в области практического владения языком, так и специальную подготовку, способствующую формированию личностных качеств, отдельных навыков профессиональной деятельности и культуры общения» [Абрамова, 2013, с. 89–90]. Это значит, что при обучении ИЯ усилия педагога стоит направить в первую очередь на создание организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий, комфортных для профессионально-личностного становления студента. Мы считаем, что благодаря умелой и грамотной организации учебно-профессиональной деятельности, помимо обретения соответствующих знаний, умений, навыков, у учащихся раскрываются заложенные задатки и потенциальные способности, которые, по мнению С. А. Дружилова, обеспечивают возможность овладения профессией, выполнения сложной профессиональной деятельности быть эффективной в ней [Дружилов, 2014].

Продуктивный характер учебной деятельности при овладении языком специальности обеспечивается тем, что, примеряя и осваивая различные профессиональные роли – адвоката, следователя, нотариуса, судьи, учащиеся получают максимально

целостное представление о содержании интересующей профессии, о структуре мирового профессионального сообщества, участником которого им предстоит стать в будущем. Сравнивая и соотнося свои индивидуальные особенности с требованиями юридической профессии, у студентов вырабатывается собственный стиль будущей профессиональной деятельности, формируются новые личностные и профессионально важные качества.

Стоит подчеркнуть, что в соответствии с профессиограммой для выпускника юридического вуза особое значение имеет уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности, которую зачастую причисляют к одному из основных индикаторов профессиональной квалификации конкурентоспособного специалиста в данной области. Мы считаем, что владение навыками межкультурной коммуникации вполне справедливо относится к числу приоритетных профессиональных качеств личности юриста-международника, ведь иноязычное общение является неотъемлемой частью его профессиональной деятельности. Показателем профессионализма языковой личности специалиста данного профиля является готовность свободно, четко, грамотно и убедительно выражать свои мысли на профессионально значимые темы, его умение осуществлять эффективную устную и письменную коммуникацию на ИЯ в профессиональной сфере.

В этом ракурсе основным смыслом и содержанием профильного обучения ИЯ в вузе становится применение всего объема полученных с первого курса языковых знаний, речевых умений и навыков будущими специалистами при выполнении профессиональных обязанностей. Исходя из этого, мы еще на начальном уровне освоения языка студентами учитываем специфику коммуникативной деятельности юриста. В этой связи хотелось бы поделиться своими наблюдениями: эффективность обучения во многом зависит от качества проделанной подготовительной работы преподавателя. При планировании учебных занятий мы всегда акцент делаем на отборе предметной стороны содержания обучения. Так, для развития и совершенствования речевых иноязычных умений и навыков, с одной стороны, и погружения в мир юридических профессий, с другой, мы прибегаем к использованию аутентичных аудио- и видеоматериалов небольшого размера (не более 2 мин), после демонстрации которых учащимся предлагается выполнить разные задания коммуникативного характера, например, высказать свою точку зрения, дать комментарий по поводу существующей проблемы в письменной или устной форме. Аудиовизуальные средства стимулируют развитие

всех видов речевой деятельности, но особенно помогают при формировании и совершенствовании слухо-произносительных навыков. В целом, отобранный нами материал рассчитан на базовый уровень владения ИЯ и призван отражать ситуации, типичные для межкультурного делового взаимодействия в юридическом сообществе. Важно также, чтобы учебники и пособия по ИЯ, используемые в учебном процессе, содержали аутентичные тексты для чтения и аудирования, включающие в себя важные и актуальные темы иноязычного общения в области юриспруденции в стране изучаемого языка, а также рецептивные, репродуктивные и продуктивные коммуникативно значимые упражнения простого и усложненного типов. Все задания, предлагаемые преподавателем, должны иметь развивающий, креативный характер и быть направлены не только на развитие интеллектуальной сферы личности студента, но и инициировать ее саморазвитие.

Специфика организации обучения ИЯ на этапе ранней профессионализации заключается в том, что она ориентируется, прежде всего на продуктивную, творческую деятельность, «в ходе которой будущий специалист, наряду с тем, что усваивает готовые знания, еще и создает новые» [Бибило, 2001, с. 5]. По мнению В. Н. Бибило, формирование профессиональной личности юриста, способной к саморазвитию, возможно при условии выработки иного отношения к самим знаниям – «не потребительское, а творческое» [там же]. Как нам представляется, все вышеперечисленные способы значительно улучшают учебный процесс, способствуют поддержанию у студентов младших курсов положительной мотивации к учебной деятельности, воспитанию сопричастности к образовательному процессу, появлению более глубокого интереса к изучаемому иностранному языку, выработке осознанной потребности в овладении профессиональными и личностными компетенциями с целью последующей самореализации в профессиональной сфере.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Можно с уверенностью утверждать, что в настоящее время сочетание качественного высшего юридического образования и высокого уровня

владения языком специальности – залог успешности профессиональной деятельности современного юриста. Следует иметь в виду, однако, что помимо владения иноязычным профессиональным дискурсом сферы юриспруденции, эффективность интеграции молодого специалиста в реальную профессиональную среду зависит от множества факторов, включая индивидуально-психологические установки личности, профессиональное воспитание, мировоззренческие принципы, уровень развития самосознания и самооценки, основу которых предлагается формировать на этапе ранней языковой профессионализации. Мы можем диагностировать, что через освоение языка специальности не только вырабатываются лингво-профессиональные умения будущего специалиста, но и в значительной степени меняется представление о самом себе, преобразовывается сама личность, происходит ее социально-профессиональная самоидентификация. Подобное понимание позволяет предположить, что неучтенность межкультурной составляющей при организации учебного процесса на I–II курсах может серьезно затормозить профессионально-личностный рост у студентов в образовательной среде вуза.

На основании вышеизложенного, нам представляется обоснованным говорить о том, что помимо правовых дисциплин фундаментальная подготовка юридических кадров в вузе должна включать углубленное изучение ИЯ как необходимого компонента будущей продуктивной профессиональной деятельности. При этом фокус внимания преподавателя должен быть направлен на поэтапное формирование языковой личности в образовательном процессе, когда уже на начальном этапе освоения языка специальности в полной мере используется весь огромный развивающий и воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык».

В целом анализ научной литературы по исследуемой проблематике и личный опыт преподавательской деятельности на юридическом факультете МГЛУ послужили основанием для вывода о том, что решение вопроса влияния раннего изучения ИЯ на уровень профессионально-личностного развития будущего правоведа должен стать в современных реалиях приоритетным направлением педагогической науки и юридического образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Халева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: Слово / Slovo, 2000.

3. Родченкова Е. С. Формирование гуманистических ценностей у студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
4. Комиссарова О. А. Профессионально-личностное становление студентов в современной образовательной среде технического колледжа : дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2017.
5. Иванов В. Г., Исакова И. Р. Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2010. № 12. С. 173–178.
6. Куприянчук Е. В. Особенности динамики профессиональной идентификации студентов // Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та. 2018. № 13. С. 271–278.
7. Абрамова Н. В. Подготовка будущих юристов к деловому иноязычному общению в теории и практике высшего образования // Известия Саратовского университета. Новая сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. № 1. Т. 13. С. 88–91.
8. Дружилев С. А. Концептуальные основы психологического изучения становления профессионализма как реализации ресурсов профессионального развития человека // Психология, социология и педагогика, 2014. № 4. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/04/3025>.
9. Бибило Н. В. Организация обучения студентов в юридических высших учебных заведениях: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Право и экономика, 2001.

REFERENCES

1. Khaleeva, I. I. (1989). *Osnovy teorii obuchenija ponimaniju inozыychnoj rechi: (Podgotovka perevodchikov) = Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech.* Moscow: Higher School. (In Russ.)
2. Ter-Minasova, S. G. (2020). *Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» = Language and intercultural communication : Textbook for students, postgraduates and applicants in the specialty “Linguistics and intercultural communication”.* Moscow: Slovo / Slovo. (In Russ.)
3. Rodchenkova, E. S. (2010). *Formirovanie gumanisticheskikh cennostej u studentov v processe izuchenija inostrannogo jazyka v neязыkovom vuze = Formation of humanistic values among students in the process of learning a foreign language in a non-linguistic university: thesis of PhD in Pedagogy.* Moscow. (In Russ.)
4. Komissarova, O. A. (2017). *Professional'no-lichnostnoe stanovlenie studentov v sovremennoj obrazovatel'noj srede tehničeskogo kolledzha = Professional and personal formation of students in the modern educational environment of a technical college: thesis of PhD in Pedagogy.* Ufa. (In Russ.)
5. Ivanov, V. G., Isakova, I. R. (2010). *Professional formation of students and the process of professionalization at the university // Bulletin of Kazan Technological University, 12, 173–178.* (In Russ.)
6. Kuprianchuk, E.V. (2018). *Features of the dynamics of professional identification of students.* By Yu. G. Golub (Ed.). *Education in the modern world: collection of scientific, 13, 271–278.* Saratov: Sarat Publishing House. (In Russ.)
7. Abramova, N. V. (2013). *Preparation of future lawyers for business foreign language communication in theory and practice of higher education. Izv. Sarat. un-ta. New ser. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 13, 1, 88–91.* (In Russ.)
8. Druzhilov, S. A. (2014). *Conceptual foundations of psychological study of the formation of professionalism as the realization of human professional development resources. Psychology, sociology and pedagogy, 4.* URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/04/3025>. (In Russ.)
9. Bibilo, N. V. (2001). *Organizacija obuchenija studentov v juridicheskikh vysshih uchebnyh zavedenijah = Organization of students' education in law higher educational institutions: Textbook.* Minsk: Law and Economics. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Думина Евгения Валерьевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Dumina Evgenia Valerievna

PhD (Pedagogy), Associate Professor 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 14.12.2021;
одобрена после рецензирования 15.01.2022;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 14.12.2021;
approved after reviewing 15.01.2022;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 378.14, 372.881.111.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_36



Интегративный подход к реализации внеаудиторной внепрограммной деятельности по иностранному языку в неязыковых вузах

О. В. Игумнова

*Кузбасский институт ФСИН России,
Новокузнецк, Россия, o.igumnova2010@mail.ru*

Аннотация. В данной статье представлена обобщенная характеристика внеаудиторной внепрограммной деятельности по иностранному языку: задачи, принципы организации, педагогические условия и пример ее реализации в неязыковых вузах. Интегративный подход позволяет конкретизировать формы внеаудиторной работы, методы ее реализации и влияние на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций обучающихся высшей школы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, внеаудиторная внепрограммная деятельность по иностранному языку, интегративный подход, неязыковой вуз, технологии реализации внеаудиторной внепрограммной деятельности, панельная дискуссия

Для цитирования: Игумнова О. В. Интегративный подход к реализации внеаудиторной внепрограммной деятельности по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 36–42. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_36

Original article

Integrative Approach to the Foreign Language Optional Activity Implementation in Non-Linguistic Universities

Olga V. Igumnova

*Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,
Novokuznetsk, Russia, o.igumnova2010@mail.ru*

Abstract. This article presents integrated specifications of extracurricular foreign language optional activities: aims, principles of organization, pedagogical conditions and the example of its implementation in non-linguistic universities. The integrative approach helps to identify the forms of extracurricular work, the methods of its implementation and the impact on the formation of universal and general professional competencies of higher school students.

Keywords: independent work, foreign language optional activity, integrative approach, non-linguistic university, optional activity implementation techniques, panel discussion

For citation: Igumnova O.V. (2022). Integrative Approach to the Foreign Language Optional Activity Implementation in Non-Linguistic Universities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 36–42. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_36

ВВЕДЕНИЕ

Самостоятельная работа обучающихся (СР) является неотъемлемым элементом образовательного процесса в высшей школе. Необходимость включения данного вида работы заложена в федеральных государственных образовательных стандартах, в учебных планах освоения образовательных программ высшего образования. Результаты психолого-педагогических исследований последних десятилетий доказывают взаимосвязь самостоятельно выполняемых обучающимися заданий и видов работ с формированием у них таких качеств личности, как самостоятельность, ответственность, объективность, любознательность. Навыки и умения выполнять СР напрямую влияют на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающегося [Полякова, 2021]. Умение работать самостоятельно отражено в профессиональных стандартах, например, в формулировках:

«Анализировать... принимать решения... выделять главное в работе... точно ставить задачи и доводить порученное дело до конкретного результата, творчески анализировать информацию... делать практически значимые обоснованные выводы... целенаправленно тренировать у себя профессиональное мышление... развивать свою социальную и профессиональную компетенцию, приобретать новые знания и умения... работать с различными источниками информации»¹, «Самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности знания»².

На данный момент в педагогике сложилась устойчивая характеристика отличительных особенностей СР:

- обучающийся выполняет задания без непосредственного участия преподавателя (организация обучения);
- руководство работой обучающихся осуществляется посредством инструкций, рекомендаций, опосредованной оценки труда (организация взаимодействия участников образовательного процесса);
- формирование у обучающегося внутренней потребности к самообразованию и профессиональному саморазвитию ведется через постепенное смещение соотношения внешних и внутренних мотивов СР в сторону внутренних побуждений к работе (психологический компонент СР).

¹URL: <https://classinform.ru/profstandarty/09.001-sledovatel-kriminalist.html>

²URL: <https://classinform.ru/profstandarty/40.001-spetcialist-popatentovedeniui.html>

СР как педагогическое явление рассматривается как средство:

- организации и управления самостоятельной деятельностью [Пидкасистый, 2005];
- метод обучения [Жарова, 1984];
- форма организации познавательной деятельности [Никандров, 1983];
- вид учебной деятельности [Рувинский, Кобыляцкий, 1985; Петровский, 1986].

Существуют классификации СР по различным основаниям: по форме организации, по степени индивидуализации, по дидактическим целям и т. п. [прив. по: Прелова, Ясаревская, 2011].

Т. Ю. Полякова, Л. С. Каменская и Н. В. Каменская в лингводидактике выделяют две разновидности СР – внеаудиторную учебно-познавательную деятельность и внеаудиторную внепрограммную деятельность (ВВД) [Полякова, 2021; Каменская Л., Каменская Н., 2021].

Анализ источниковой базы (платформа eLibrary.ru) за 2018–2021 год показывает, что данному феномену посвящено 984 публикации. Следует отметить, что СР как учебно-познавательной деятельности уделяется особое внимание (99 % публикаций), она рассматривается как продолжение учебной деятельности вне практических занятий; задания, выносимые на СР, коррелируют с изучаемым учебным материалом и направлены на закрепление, систематизацию и свободное применение получаемых знаний и формируемых навыков в типовых ситуациях.

ВВД находится на периферии проводимых исследований (примерно 1 % от общего количества запросов «СР», «ВВД»). ВВД взаимосвязана с организацией предметных олимпиад (примерно 2,6 % от общего количества выявленных публикаций) и научно-практических конференций (НПК) (1,5 %). Теоретическое обоснование необходимости включения олимпиад в ВВД представлено в одной работе [Попов, 2014]. Теоретическое обоснование необходимости реализации ВВД, принципов ее организации не выявлено.

В данной статье мы предприняли попытку обобщить теоретические основания планирования и организации ВВД по иностранному языку в образовательных организациях высшего образования неязыкового профиля на материале имеющихся публикаций и представить опыт организации ВВД в Кузбасском институте ФСИИ России. Мы придерживаемся позиции авторов работ, которые утверждают, что ВВД – это вид деятельности с присущим ему целями, формой организации работы и образовательным продуктом [Рувинский, Кобыляцкий, 1985; Петровский, 1986; Пидкасистый, 2005; Каменская Л., Каменская Н., 2021; Полякова, 2021].

В своем исследовании мы опираемся на идею интегративной формы ВВД, реализуемой в рамках дисциплины «Иностранный язык». Таким образом, по форме реализации она является внеаудиторной, по содержанию – внепрограммной, но опирающейся на базовые знания, получаемые в ходе усвоения учебного (программного) материала на аудиторных занятиях как по иностранному языку, так и по дисциплинам общепрофессионального цикла, по уровню самостоятельности – творческим с гибким способом управления СР.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ ВНЕПРОГРАММНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Теоретические предпосылки организации ВВД

Анализ статей, посвященных вопросам организации, реализации и эффективности ВВД в образовательных организациях высшего образования, позволяет выявить следующие теоретические основы ее организации:

1. ВВД по иностранному языку рассматривается как специально созданная среда для развития иноязычной коммуникативной компетенции, а также универсальных и профессиональных компетенций [Полякова, 2021];

2. Дидактическими целями ВВД являются:

- формирование у обучающихся потребности в самореализации через научную, творческую, профессионально ориентированную деятельность;
- развитие умений умственного труда;
- расширение знаний, полученных на аудиторных занятиях, и формирование научного взгляда на мир;

- совершенствование общетрудовых навыков;
- развитие самостоятельности мышления, коммуникативных умений.

3. Ведущими принципами ВВД выступают: принцип научности, доступности, соответствия возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых, фундаментальной и прикладной направленности обучения, сознательности и творческой активности, продуктивности обучения [Прелова, Ясаревская, 2011; Елагина и др., 2016], субъектности, ориентации на гражданско-патриотические ценности и ценностные отношения, диалогизации, обратной связи [Гревцева и др., 2017].

4. Педагогические условия реализации ВВД включают:

- создание положительной мотивации к учению на аудиторных занятиях и формирование

познавательного интереса к предстоящей профессиональной деятельности с использованием возможностей осваиваемой дисциплины;

- наличие у обучающихся базовых знаний, навыков и умений предметного характера;

- наличие навыков самоорганизации деятельности и планирования работы;

- обеспеченность литературой для проведения СР;

- доступность источников информации (обеспечение доступа к информации в электронной среде образовательной организации, возможность удаленной работы с электронными библиотечными системами);

- наличие материальной базы для ведения ВВД (аудиторный фонд, лаборатории, компьютерные классы и программное обеспечение данного фонда).

5. ВВД основывается на выполнении (подготовке к выполнению) заданий в форме работы с первоисточниками информации.

6. Основным продуктом ВВД являются [Гузанов, 2014; Гнездилова, 2019]:

- эссе, доклад, реферат, электронная презентация, статья как обобщение накопленного материала по определенной теме исследования;

- выполненные конкурсные (олимпиадные) задания.

7. Распространенными методами работы при подготовке к участию в заключительном этапе ВВД становятся частично-поисковый, проблемный и исследовательский.

8. Ведущими технологиями реализации ВВД на этапе подготовки к презентации итогов СР считаются: проектная технология, обучение в сотрудничестве (cooperative и peer teaching), технология учебных контрактов, технология самодоступного ресурсного обучения (selfaccess-resource-based learning) [Прелова, Ясаревская, 2011].

9. К основным организационным способам оценки результативности ВВД относят олимпиады, конкурсы, смотры, НПК.

В данной статье мы будем придерживаться трактовки ВВД. По мнению Т. Ю. Поляковой, ВВД представляет собой «совместную дополнительную деятельность преподавателей и обучающихся, не связанную с освоением учебной программы, направленную на: повышение мотивации обучающихся к изучению иностранных языков и уровня владения ими иноязычной коммуникативной компетенцией; создание условий для развития универсальных и (обще)профессиональных компетенций; развитие личности будущих специалистов

Педагогические науки

и воспитание у них профессионально значимых качеств» [Полякова, 2021, с. 118].

Интегративный подход к организации ВВД

Интегративный подход в педагогике отражен в идеях Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского о целостности и неделимости мира и необходимости его изучения во взаимосвязи, прежде всего в межпредметной. Интеграция рассматривается с разных позиций. Нам интересна интеграция по исследуемым объектам, методам обучения и способам взаимодействия. Все три вектора интеграции объединены в два блока:

1) содержательный: межпредметная, внутрипредметная (по объектам исследования), межличностная и внутриличностная (по способам взаимодействия) интеграция;

2) технологический: организационно-методическая (по методам, формам взаимодействия) интеграция и деятельностный компонент (непосредственная реализация ВВД).

Межпредметная содержательная интеграция воплощена в тематике общения, свойственного юридическому вузу:

- природа преступлений (уголовное право, криминология);
- проблемы наказания (философия, пенитенциарная педагогика и психология);
- виды наказаний и их исполнение (уголовное право, уголовно-исполнительное право, история уголовно-исполнительной системы и органов юстиции, воспитательная работа с осужденными и др.) и т. п.

Внутрипредметная интеграция связана с развитием умения применять терминологический минимум по изучаемым / изученным коммуникативным темам, использовать адекватные грамматические конструкции и речевые клише, присущие устной и письменной иноязычной коммуникации по затрагиваемым проблемам.

Межличностная интеграция предполагает развитие умений взаимодействовать со всеми участниками ВВД на всех этапах ее реализации. Она проявляется в командообразовании и поддержке эффективного функционирования сформированной команды, включения в образовательную среду не только курсантов, но и магистрантов, студентов. Данная функция межличностной интеграции является значимой в силу специфики ведомственного вуза: постоянного нахождения переменного состава образовательной организации внутри учреждения (курсанты) и магистрантов,

студентов, осваивающих образовательные программы без включения их в служебную деятельность в вузе. ВВД позволяет организовать коллаборацию указанных субъектов образовательных отношений, обогатить их репертуар социальных ролей. Считаем межличностную интеграцию ключевым средством формирования профессиональной самоидентификации и ценностной (гражданско-патриотической) сферы.

Внутриличностная интеграция рассматривается нами с позиции кросс-ситуативной (единообразия поведения обучающегося во всех сферах жизнедеятельности), кросс-партнерской (единого стиля и коммуникативных установок в общении с разными людьми).

Интеграция на технологическом уровне определяет наиболее оптимальные варианты проведения ВВД (формы, методы и методики подготовки к проведению мероприятий) и деятельность всех участников ВВД в рамках непосредственно проводимых мероприятий (формы, методы взаимодействия).

Организационный элемент представлен набором инвариантных мероприятий, проводимых ежегодно с одинаковой периодичностью. Они являются связующим звеном между программной и внепрограммной СР. Все мероприятия отражают два направления:

1) совершенствование иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенции (заседания клуба иностранных языков, предметные олимпиады и конкурсы);

2) развитие гражданско-правового сознания, общей культуры и эрудиции (НПК).

Клуб иностранных языков – постоянно действующий научный кружок, тематика заседаний которого связана с предстоящей профессиональной деятельностью. Заседания проводятся на иностранном языке и предполагают обсуждение общепрофессиональных проблем с различных точек зрения (философских, правовых, социальнопедагогических и т. п.) в форме дебатов, панельных дискуссий, защиты проектов, обсуждения докладов в форуме или чате с использованием электронной информационно-образовательной среды вуза (ЭИОС). Участниками клуба являются обучающиеся младших курсов, изучающие иностранный язык, старшекурсники, завершившие изучение иностранного языка, магистранты.

Олимпиады и конкурсы связаны с различными аспектами языкового образования. Тематика, форма проведения (онлайн-тестирование, создание видеороликов, электронных презентаций, решения кейсов и т. п.), состав участников этих мероприятий обновляется ежегодно.

Наличие второго направления объясняется особенностью образовательного процесса и целью изучения иностранного языка на неязыковых факультетах образовательных организаций высшего образования. Иностранный язык в мероприятиях данного направления (НПК) является не целью, а средством для проведения ВВД. Обучающиеся:

- опираются на иноязычные источники при подготовке докладов;
- осуществляют анализ полученных данных, сопоставляют их с реалиями нашего государства в исторической, правовой, этической перспективах (содержательная интеграция).

Помимо инвариантного блока ВВД присутствует научно-просветительское сотрудничество с другими образовательными организациями.

Методический элемент также направлен на поддержание эффективности проводимой ВВД на подготовительном этапе реализации обозначенного инварианта мероприятий. Методической работой занимается руководитель научного кружка, а также преподаватели иностранного языка, курирующие деятельность обучающихся. Кураторство предполагает определение перспективных направлений СР, обеспечение обучающихся минимальным набором достоверных источников информации по выполняемой СР; своевременную корректировку промежуточных итогов СР обучающихся, оказание помощи по проблемным зонам выполняемого задания [Thomas et al., 2015] и т. п. Чаще всего организация взаимодействия куратора с обучающимися реализуется с применением модели обучения «перевернутый класс».

Деятельностный компонент ВВД – это исполнительский этап СР: планирование СР обучающихся, формулировка творческих заданий, выполнение участниками ВВД всего комплекса заданий.

В качестве примера реализации интегративного подхода к организации ВВД приведем алгоритм подготовки заседания клуба иностранных языков в форме панельной дискуссии «Should the Community Be Human to the Offender?» Дискуссия организуется после изучения тем: «Types of Crimes» и «Types and Purposes of Punishment», но до начала НПК «История уголовно-исполнительной системы России: человек – общество – государство».

Цель дискуссии – расширение представлений о современных тенденциях преступности в англоговорящих странах (Новая Зеландия, США, Великобритания) и России, а также эффективности применения различных видов наказаний. Планируемые результаты работы клуба:

- формирование представлений о современных тенденциях преступности, отношении к правонарушителям и приоритетным видам наказаний

в англоговорящих странах, развитие иноязычных коммуникативных умений на основе подготовленной (монологической) и неподготовленной (полилогической) речи (обучающий аспект);

- формирование гражданской позиции участников клуба, формулирование социально-педагогической и социально-правовой оценки современных тенденций преступности и взглядов на сущность наказания (воспитательный аспект);
- развитие компенсаторных умений, логики и критического мышления, представления аргументации на иностранном языке (развивающий аспект);
- формулирование направлений дальнейших исследований по дискутируемой теме в рамках НПК «История уголовно-исполнительной системы России: человек – общество – государство».

Продолжительность мероприятия – 60–90 мин.

Участники мероприятия: спикеры: магистранты (аналитик с темой «Crime Rates in New Zealand, Australia, the USA and Russia»; криминолог, тема: «Nature of the Crimes: Tendencies and Social Consequences»), преподаватель дисциплины «Философия» (тема: «Barbaric VS Human Attitude to Punishment: What to Choose?»), курсант II курса (роль бывшего заключенного «My Experience of Being Behind Bars»), инициативная группа и члены штабов каждого спикера – студенты и курсанты I курса, аудитория слушателей – члены клуба иностранных языков и все желающие принять в нем участие (студенты, курсанты, магистранты, слушатели и профессорско-преподавательский состав Института, владеющие иностранным языком).

Технологии работы с обучающимися: учебный контракт (командообразование, распределение функций временных групп), самодоступное ресурсное обучение, проектная деятельность и технология сотрудничества (подготовка концепции и реализации панельной дискуссии, подготовка выступлений спикерами и общей информации о спикере их штабами).

Организационно-методическая составляющая руководителя клуба:

1. Работа с инициативной группой (3 чел.):
 - опрос участников клуба и формулирование уточнение приоритетных направлений дискуссии;
 - определение количества спикеров, уточнение сферы их профессиональной деятельности (роли), определение кандидатур на роль спикеров, уточнение регламента выступлений;
 - уточнение времени заседания клуба, подготовка аудитории к проведению дискуссии.
2. Работа со спикерами: согласование общей концепции выступлений спикеров, закрепление спикеров за преподавателями, которые помогут с отбором материала и подготовкой выступления).

3. Формирование штаба у каждого спикера. Задача штабов: подготовить анонс о спикере (область его профессиональной деятельности, ключевой вопрос, рассматриваемый в дискуссии, общая позиция по этому вопросу).

4. Размещение информации о предстоящей дискуссии в ЭИОС Института: тема дискуссии, краткая информация о спикерах, предоставленная штабом.

5. Контроль аудитории слушателей панельной дискуссии на предмет: ознакомления их с тематикой заседания и спикерами, наличия у аудитории заготовленных вопросов к спикерам.

6. Модерация панельной дискуссии. Определение направлений дальнейшей научной работы по обсужденным дискуссионным вопросам с учетом предстоящей НПК и иными актуальными или перспективными научными мероприятиями. В 2021 году доклады на НПК были связаны со сравнительной характеристикой преступности в советское и постсоветское (последние пять лет) время, применяемые меры воздействия на правонарушителя в России и зарубежной стране.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В статье осуществлена попытка уточнить сущность интегративного подхода к организации

ВВД, уровни интеграции и основания их выделения. Предложенная нами идея интеграции может быть использована для разработки модели организации ВВД в образовательных организациях высшего образования, как на кафедральном уровне, так и на уровне факультета/вуза. В предлагаемой интеграции СР отражены специфика использования иностранного языка как общеобразовательной дисциплины на неязыковых факультетах и возможности применения его в качестве совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции и как средства для проведения научно-исследовательской деятельности обучающимися. Такая интерпретация расширяет круг ВВД, способствует повышению учебной мотивации (стремление к повышению собственного уровня компетентности) и формирует у обучающихся представление о важности и необходимости изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Представленный материал имеет теоретическое и практическое значение.

Приведенный пример реализации интегративного подхода организации ВВД помогает практическим работникам найти новые варианты сочетания уже ставших традиционных способов ведения ВВД.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Полякова Т. Ю. Современное состояние и перспективы развития внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 2 (839). С. 114–123.
2. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М. : Педагогическое общество России, 2005.
3. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: Книга для учителей. М. : Просвещение, 1984.
4. Никандров Н. Д. Об активизации учебной деятельности // Вестник высшей школы. 1983. № 8. С. 26–31.
5. Рувинский Л. И., Кобыляцкий И. И. Основы педагогики. М. : Просвещение, 1985.
6. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986.
7. Прелова Е. В., Ясаревская О. Н. К вопросу об организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. С. 133–140.
8. Каменская Л. С., Каменская Н. В. О некоторых ключевых понятиях лингводидактики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 2 (839). С. 103–113.
9. Попов А. И. Непрерывное творческое саморазвитие студентов в олимпиадном движении // Научно-педагогическое обозрение. 2014. № 3 (5). С. 58–63.
10. Елагина В. С. [и др.]. Самостоятельная работа курсантов как ведущая форма учебной деятельности в военном вузе / В. С. Елагина, Ш. Ш. Хайрулин, Н. Н. Хайрулина, В. М. Рогожин // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24632>.
11. Гревцева Г. Я. [и др.]. Интегративный подход в учебном процессе вуза / М. В. Циулина, Э. А. Болодурина, М. И. Банников // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26857>.
12. Гузанов Б. Н., Морозова Н. В. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации многоуровневой модели обучения: монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014.
13. Гнездилова Е. В. Система руководства внеаудиторной самостоятельной работой курсантов на примере иностранного языка // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. № 4 (79). Т. 24. С. 434–440.
14. Thomas, L. et al. Independent learning: Student perspectives and experiences. York: Higher Education Academy, 2015. URL: https://tsep.org.uk/wp-content/uploads/2017/07/independent_learning_final.pdf

REFERENCES

1. Polyakova, T. Y. (2021). The current situation and the prospects of foreign language extracurricular work in non-linguistic universities. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, 2 (839), 114–123. (In Russ.)
2. Pidkasistyj, P. I. (2005). *Organizacija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti studentov = Organization of educational and cognitive activities of students*. Moscow: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii. (In Russ.)
3. Zharova, L. V. (1993). *Uchit' samostojatel'nosti: Kniga dlja uchitelej = Teaches independence: A book for teachers*. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)
4. Nikandrov, N. D. (1983). *Ob aktivizacii uchebnoj dejatel'nosti = On the intensification of educational activities*. *Higher School Herald*, 8, 26–31. (In Russ.)
5. Ruvinsky, L. I., Kobylyatsky, I. I. (1985). *Osnovy pedagogiki = Fundamentals of pedagogy*. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)
6. Petrovsky, A. V. (1986). *Osnovy pedagogiki i psihologii vysshej shkoly = Fundamentals of pedagogy and psychology of higher education*. Moscow: Moscow University. (In Russ.)
7. Prelova, E. V., Yasarevskaya, O. N. (2011). To the Question of Extracurricular Unsupervised Work Organization of Students in L2. *Siberian Pedagogical Journal*, 8, 133–140. (In Russ.)
8. Kamenskaya, L. S., Kamenskaya N. V. (2021). On some of language pedagogy key concepts. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, 2 (839), 103–113. (In Russ.)
9. Popov, A. (2014). Continuous creative self-development of students in the Olympiad movement. *Education & Pedagogy Journal*, 3 (5), 58–63. (In Russ.)
10. Elagina, V. S. et al. (2016). *Samostojatel'naja rabota kursantov kak vedushhaja forma uchebnoj dejatel'nosti v voennom vuze = Independent work of cadets as a leading form of educational activity at a military university*. *Modern Problems of Science and Education*, 3. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24632>. (In Russ.)
11. Grevceva, G. Ja. et al. (2017). *Integrativnyj podhod v uchebno-m pedagogicheskom processe vuza = Integrative approach in the educational process of the university / M. V. Tsiulina, E. A. Bolodurina, M. I. Bannikov*. *Modern Problems of Science and Education*, 5. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26857>. (In Russ.)
12. Guzanov, B. N., Morozova, N. V. (2014). *Organizacija samostojatel'noj raboty studentov vuza v uslovijah realizacii mnogourovnevoj modeli obuchenija = Organization of independent work of university students in the context of the implementation of a multilevel model of training*. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta. (In Russ.)
13. Gnezdilova, E. V. (2019). Management of cadets' extra-class work in foreign language learning. *Psychopedagogy in Law Enforcement*, 4(79), 434–440. (Vol. 24). (In Russ.)
14. Thomas, L. et al. *Independent learning: Student perspectives and experiences*. York: Higher Education Academy, 2015. https://tsep.org.uk/wp-content/uploads/2017/07/independent_learning_final.pdf.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Игумнова Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин Кузбасского института ФСИН России

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Igumnova Olga Viktorovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of Humanities, Social, Economic and Natural Sciences Department, Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

Статья поступила в редакцию 07.11.2021;
одобрена после рецензирования 15.12.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 07.11.2021;
approved after reviewing 15.12.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 378.81

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_43



Понятие «медиация иноязычного текста» в контексте профессиональной коммуникации и информационной деятельности специалиста

Н. Ф. Коряковцева

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

Аннотация. В статье рассматривается понятие «медиация иноязычного текста» в контексте профессиональной коммуникации и информационной деятельности специалиста; анализируются содержание текстовой медиации, выделяемые умения данного вида деятельности в трактовке Общеввропейских компетенций; подчеркивается значение текстовой медиации в целях глубокого и адекватного восприятия смыслов иноязычного текста, а также важность целенаправленного формирования умений текстовой медиации в контексте межкультурного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: медиация; иноязычный текст; чтение; информационная деятельность; межкультурное обучение

Для цитирования: Коряковцева Н. Ф. Понятие «медиация иноязычного текста» в контексте профессиональной коммуникации и информационной деятельности специалиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 43–48. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_43

Original article

Text Mediation in the Context of Professional Communication and Specialist's Information Processing Activity

Nataliya F. Koryakovtseva

*Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia, koryakovtseva@mail.ru*

Abstract. The article examines the notion of “text mediation” in the context of professional communication and information-processing activity of a professional; analyses the content of text mediation activity and relevant skills described in the Common European Framework; considers the importance of text mediation for thorough and adequate processing of meanings of a foreign language text; emphasizes the need for purposeful development of text mediation skills following the intercultural approach to foreign language teaching.

Keywords: mediation; foreign language text; reading; information processing activity; intercultural teaching

For citation: Koryakovtseva N. F. (2022). Text Mediation in the Context of Professional Communication and Specialist's Information Processing Activity. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 43–48. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_43

ВВЕДЕНИЕ

Профессионально-коммуникативная деятельность специалиста с использованием предметной (специальной) литературы в профессиональных, научно-исследовательских, самообразовательных и других целях предполагает прежде всего достаточно высокий уровень компетенции в чтении на иностранном языке как виде межкультурного общения. Уровень компетенции в чтении на иностранном языке определяется, как известно, степенью сформированности базовых (метакогнитивных) умений смысловой переработки информации, основных стратегий чтения и степенью гибкости – способности варьировать стратегии чтения в зависимости от цели и характера читаемого материала [Фоломкина, 1987; Коряковцева, 1980].

В качестве целей обучения профессионально ориентированному чтению как средству информационной деятельности специалиста традиционно выделяются такие виды (стратегии) чтения, как ознакомительное, просмотровое, поисковое, изучающее (в терминах С. К. Фоломкиной). При этом приоритет в информационной деятельности специалиста, и как, следствие, в практике обучения ИЯ, зачастую отдается быстрым видам так называемого информативного чтения в целях оперативной ориентации в предметной информации, информационного взаимодействия [Серова, 1988]. В современной теории и практике обучения профессионально ориентированному чтению накоплен значительный объем теоретических и прикладных данных и методических рекомендаций по развитию вариативных стратегий чтения не только традиционных печатных, но и электронных иноязычных источников. Например, в контексте работы с печатными источниками выделяются вариативные стратегии ознакомительного чтения: *ориентировочное, обзорное, реферативное, конспективное, ускоренное ознакомительное* [Толкачёва, 1979]. Особенности работы с аутентичными материалами в электронных ресурсах, в том числе в гипертекстовом пространстве, обусловлены, наряду с традиционными, факторами, оказывающими как положительное (облегчающее) влияние на характер используемых стратегий чтения, так и негативное (затрудняющее), что позволяет читающему гибко варьировать стратегии поискового, ориентировочного и других видов чтения [Болдова, 2014].

Так, в частности, анализ особенностей гипертекста и их влияния на процесс переработки информации в рамках основных видов профессионально ориентированного чтения на иностранном языке в электронном гипертекстовом пространстве позволяет в рамках типичных целевых установок

читающего выделить следующие основные стратегии: перекрестно-справочное чтение, направленное на поиск конкретных данных в ряде электронных источников; гипертекстовое ориентировочное чтение, направленное на отбор и категоризацию гипертекстовых источников и определение тем, в них содержащихся; перекрестно-реферативное гипертекстовое чтение, направленное на отбор и переработку информацию для создания вторичного текста; перекрестно-конспективное гипертекстовое чтение, направленное на отбор и фиксирование ключевых позиций гипертекстовых фрагментов схожей тематики [Коряковцева, Лебедева, 2020].

Приоритет быстрых видов чтения на иностранном языке в информационной деятельности специалиста обусловлен, как правило, потребностью работать с большими объемами информации, с одной стороны, а с другой – особенностями современной информационной среды, предоставляющей такую возможность. При этом особенно в процессе образовательной деятельности, как отмечается многими исследователями, складывается тенденция к так называемому «поверхностному чтению» и недооценке важности, а часто и неумению, глубокого интерпретационного чтения с целью последующего использования релевантной информации, что приводит к информационным потерям. Вместе с тем стратегии глубокого детального понимания иноязычного текста приобретают особую важность в информационной деятельности специалиста в профессиональных ситуациях, предполагающих адекватную передачу, оценку и эффективное использование в различных целях заложенного в тексте смыслового содержания (нового, актуального, проблемного, спорного и др.).

Стратегии глубокого, изучающего, интерпретационного чтения в целях использования необходимой информации в процессе работы с иноязычной предметной литературой в контексте информационной деятельности специалиста связываются, как правило, в связи с реферированием иноязычного текста – передачей наиболее важной (новой, проблемной и т. п.) информации, подготовкой реферата, обзора, рецензии и др. [Вейзе, 1978]. В зарубежной литературе данный вид работы с иноязычным текстом определяется как «медиация текста» (text mediation) и выделяется в качестве особого вида коммуникативной деятельности и целевого объекта обучения [Common European Framework of Reference for Languages, 2001; Common European Framework of Reference for Languages, 2018].

В настоящей статье представляется важным в лингводидактических целях сопоставить понятия «медиация» и «реферирование» иноязычного

Педагогические науки

текста и конкретизировать объекты целенаправленного обучения соответствующим стратегиям и умениям чтения и переработки текстовой информации, необходимым специалисту в профессионально направленной информационной деятельности на иностранном языке.

МЕДИАЦИЯ КАК ВИД КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Понятие «медиация» вводится в терминологический аппарат теории и методики обучения иностранным языкам на рубеже столетий в работах европейский исследователей и закрепляется в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком как «медиативная (посредническая) деятельность в контексте многоязычного и поликультурного языкового образования. Медиативная (посредническая) деятельность первоначально связывается прежде всего с переводом (непрофессиональным), перефразированием или сокращением текста оригинала на родном языке [Common European Framework ... 2001]. В дальнейшем исследование медиации как вида коммуникативной деятельности приводит к более широкому рассмотрению этого посреднического процесса в иноязычном контексте и выделению соответствующих уровневых дескрипторов как показателей владения данным видом коммуникативной деятельности и объектов целенаправленного обучения [Common European Framework ... 2018].

В качестве ключевой позиции в определении медиации как вида коммуникативной деятельности выделяется связь медиации с коммуникацией (общением) и изучением языка (mediation is related to communication and learning). При этом подчеркивается социокультурная (sociocultural) и деятельностная (action-oriented) направленность процесса изучения иностранного языка и активная роль пользователя / изучающего (user / learner as a social agent), что позволяет при рассмотрении медиации иноязычного текста делать акцент на взаимном конструировании значения (co-construction of meaning in interaction) в процессе общения – посредничества между текстом оригинала и текстом-посредником. Очевидно, что медиация в такой широкой трактовке определяется сложный вид деятельности, включающий рецепцию, продукцию и взаимодействие (интеракцию). При выделении дескрипторов данного вида деятельности учитываются параметры межъязыкового, социального и культурного посредничества, связанного с общением (cross-linguistic, social, cultural mediation), и параметры медиации в контексте учебной деятельности и изучения языка (mediation as part of

learning, especially language learning), особенно применительно к предметно-интегративному изучению иностранного языка [там же].

Виды и стратегии медиативной (посреднической) деятельности рассматриваются применительно к медиации текста при работе с литературой или в ходе лекции, семинара и др., медиации концептов в ситуациях устного взаимодействия в группе, совместного обсуждения, дискуссии и др., в ситуациях межкультурного (поликультурного) общения. Рассмотрим лингводидактическое содержание деятельности «медиация иноязычного текста» (применительно к письменному тексту) и выделяемые дескрипторы как объекты целенаправленного обучения иностранному языку в области чтения и письменной речи на основе содержания [Common European Framework ... 2018].

МЕДИАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА КАК ВИД КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

При выделении уровневых дескрипторов прежде всего отмечается, что медиация, передача содержания возможна *с использованием как одного языка, так и двуязычная* (иноязычный текст – передача содержания на родном языке). Возможно также использование перевода, однако в отличие от профессионального перевода умения перевода в данном случае не связаны с профессиональными компетенциями переводчика. Медиация иноязычного текста характеризуется по таким группам дескрипторов, как: передача (трансляция) определенного (необходимого) содержания (relaying specific information – in speech and in writing), объяснение данных (explaining data), переработка текстовой информации (processing text), перевод (translating a written text), выражение оценочных суждений (expressing a personal response to creative texts (including literature), критический анализ (analysis and criticism of creative texts (including literature. Рассмотрим основные группы дескрипторов последовательно.

Передача определенного содержания, как показывает анализ, связывается с так называемым ориентировочным чтением (reading for orientation) и фактически означает поиск необходимой информации (что не обязательно предусматривает полное прочтение текста) и ее воспроизведение в устной или письменной форме. Сравнение дескрипторов данной группы с дескрипторами «ориентировочного чтения» указывает на их прямую связь, например, для уровня B1 – «умеет найти и понять значимую информацию

в... тексте» [Common European Framework ... 2018, с. 62], «может передать определенную, значимую информацию... текста» [там же, с. 108]. Данная группа умений, по сути, предполагает последовательное использование стратегий и умений поискового чтения, характерных для соответствующего уровня владения изучаемым языком, и воспроизведение найденной информации.

Переработка информации связана, как указывается, с детальным, глубоким пониманием текста (reading for information and argument) и передачей этой информации, как правило, в сжатом виде во вторичном тексте. Это предполагает сжатое переформулирование информации (основных идей) и аргументации исходного текста, суммирование основных позиций исходного текста, а также умения сопоставлять данную информацию с аргументацией из других источников, раскрывать и пояснять точку зрения исходного текста. Дескрипторы данной группы характеризуются такими ключевыми понятиями, как «кратко изложить», «резюмировать», «сопоставить» (summarise, collate) идеи, факты, аргументы, детали и др., что соотносится с соответствующими объектами понимания текста в процессе детального глубокого понимания (reading for information and argument).

Что касается *выражения оценочных суждений и критического анализа* текста, то анализ показывает, что дескрипторы данных групп связаны главным образом с передачей, описанием и объяснением отношения читающего к прочитанному тексту, преимущественно литературного. Например, для уровня B1 «умеет описать эмоции, переживаемые при чтении определенной части текста», «умеет связать эмоциональные переживания героя и собственные чувства при чтении текста» [там же, с. 116]. По сути, данные умения также соотносимы с умениями детального понимания и критической интерпретации читаемого текста, т. е. интерпретационного чтения.

Таким образом, анализ обоснования медиации иноязычного текста, предложенный в трактовке общеевропейского описания компетенций владения иностранным языком, позволяет сделать следующие обобщения и выводы. Предложенные виды (стратегии) и дескрипторы умений показывают, что в трактовке общеевропейских компетенций владения изучаемым языком «медиация иноязычного текста» представляет собой последовательное чтение с разными целевыми установками, переработку и передачу (краткое воспроизведение, трансформацию и собственную оценку) в устной или письменной форме значимой для читающего информации, а также информации для третьих лиц. Данный вид рецептивно-репродуктивной и рецептивно-продуктивной иноязычной (или

билингвальной) деятельности выполняет прежде всего информационную функцию (передача фактической, концептуальной, культурной и другой информации), социальную функцию (общение автора текста и читающего, а также третьего лица, которому передается информация) и учебную функцию (формирование умений информационной и образовательной деятельности, включая и умения изучения языка и культуры).

В данной трактовке понятие «медиация иноязычного текста» соотносимо, с нашей точки зрения, с пониманием реферирования письменного текста как вида коммуникативной деятельности и дидактической цели в области обучения иностранному языку, особенно в профессиональных целях.

РЕФЕРИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА КАК ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В отечественной лингводидактике реферирование текста рассматривается как сложный вид коммуникативной деятельности, предполагающий извлечение из текста основной (значимой, как правило, новой) информации, ее переработку в соответствии с определенной целью и создание вторичного текста (реферата) [Вейзе, 1978; Азимов, Шукин, 1999].

Основу переработки содержания в процессе реферирования составляют умения сжатия (компрессии), свертывания и трансформации смысловых структур первичного текста. От читающего при этом требуются такие стратегии чтения, как ознакомление, поиск, критическое осмысление смыслового содержания, классификация фактов и их оценка с позиции цели реферирования (характеристики новизны, значимости и др.). Вторичный текст (реферат), устный или письменный, включает изложение основных мыслей первичного текста в свернутой форме, их систематизацию, обобщение и оценку, что предполагает соответствующие продуктивные умения. Реферирование иноязычного текста прежде всего связывается с научно-информационной, профессионально-коммуникативной деятельностью специалиста и, помимо научного освещения темы, включает также анализ и критику соответствующих научных теорий и выводов, что предполагает определенную креативную составляющую. Таким образом, в современной лингводидактике реферирование иноязычного текста можно определить как вид рецептивно-продуктивной, а не только рецептивно-репродуктивной, коммуникативной деятельности в контексте профессионально-коммуникативной,

Педагогические науки

информационной деятельности, необходимой специалисту любого профиля.

В программах иноязычной подготовки этот вид деятельности выделяется как особая дидактическая цель, которая реализуется в процессе обучения чтению и письменной речи. Основными функциями реферирования иноязычного текста считается информативная, поисковая, адресная, коммуникативная. Вместе с тем в практике преподавания иностранных языков реферирование иноязычного текста выступает также и в учебной функции. Учебное реферирование, как отмечается, помогает формировать действия по трансформации лексических, грамматических и синтаксических средств [Азимов, Щукин 1999, с. 286].

Сопоставляя «медиацию иноязычного текста» как вид коммуникативной деятельности в трактовке общеевропейских компетенций владения иностранным языком и понимание реферирования как вида иноязычной коммуникативной деятельности, представляется важным выделить учебную функцию реферирования (медиации, посредничества). При этом подчеркнем значимость учебной функции реферирования не только для формирования действий по трансформации лексических, грамматических и синтаксических средств, но в широком контексте развития познавательной деятельности изучающего иностранный язык и культуру.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ показывает, что выделение понятия «медиация иноязычного текста» в современной лингводидактике (языковой педагогике) в качестве объекта целенаправленного изучения и, соответственно, дидактической цели межкультурного обучения свидетельствует об особом внимании к вопросам использования иноязычного текста

и чтения как средства межкультурного общения. Отрадно, что в эпоху цифровизации информационно-коммуникационного и образовательного пространства внимание исследователей и преподавателей-практиков обращается к вопросам чтения, и, в частности, глубокого осмысления текста в контексте «диалога культур», в том числе профессиональных.

В современном информационном пространстве возрастает значение чтения на иностранном языке как формы межкультурной коммуникации и межкультурного общения в различных сферах деятельности (личной, социокультурной, профессиональной, академической). Чтение на иностранном языке выступает не только как источник информации и обмена информационными ресурсами, средство интеллектуального и культурного развития человека, но и средство межкультурного диалога. Динамичное расширение информационных ресурсов, в том числе информационно-коммуникационных, обуславливает важность постановки вопроса о чтении на иностранном языке как форме межкультурного общения в социальном и лингвокогнитивном аспектах.

Подчеркнем, что чтение как форма межкультурного общения определяется нами не в узком смысле межкультурной коммуникации как процесса передачи, получения и обмена информацией, а в широком контексте социальной функции коммуникации – межкультурного взаимодействия и «диалога культур» (по М. М. Бахтину). В данном контексте возрастает значение текстовой медиации как средства глубокого проникновения, адекватного понимания и передачи смыслов, заложенных в иноязычном тексте. Соответственно, возрастает и значение медиативной деятельности и умений текстовой медиации как объектов целенаправленного обучения иностранному языку в парадигме межкультурного обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. М. : Высшая школа, 1987.
2. Коряковцева Н. Ф. Обучение чтению на английском языке на I курсе языкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1980.
3. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск : Изд-во Уральского университета, 1988.
4. Толкачёва И. П. Методика обучения чтению газет на английском языке (к проблеме скоростного чтения): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.
5. Болдова Т. А. Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014.
6. Коряковцева Н. Ф., Лебедева Е. А. Чтение на иностранном языке в профессиональных целях в условиях электронного гипертекстового пространства // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 45–58.
7. Вейзе А. А. Реферирование текста. Минск : Белорусский гос. ун-т, 1978.

8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
10. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999.

REFERENCES

1. Folomkina, S. K. (1987.) Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze: ucheb.-metod posobie dlya vuzov = Teaching reading in a foreign language in non-linguistic university: textbook for universities. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
2. Koryakovtseva, N. F. (1980). Obuchenie chteniyu na angliiskom yazyke na 1 kurse yazykovogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk = Teaching reading in English to first year students of linguistic university: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
3. Serova, T.S. (1988). Psikhologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professional'no orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze = Psychological and language-didactics aspects of teaching profession-oriented reading in university. Sverdlovsk: The State Ural University Publishing, (In Russ.)
4. Tolkacheva, I.P. (1979). Metodika obucheniya chteniyu gazet na angliiskom yazyke (k problemam skorostnogo chteniya) = Methods of teaching reading newspapers in English (to the problem of fast reading): thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
5. Boldova, T. A. (2014). Obuchenie studentov starshikh kursov inostrannomu yazyku na osnove ispol'zovaniya ehlektronnykh gipertekstov: dis. ... d-ra ped. nauk = Teaching a foreign language to senior university students on the basis of the use of electronic hypertexts: theses of doctorate diss. in pedagogy Moscow. (In Russ.)
6. Koryakovtseva, N. N., Lebedeva, E. A. (2020). Reading in a foreign language for professional purposes in electronic hypertext space. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(863), 45–58. (In Russ.)
7. Veise, A. A. (1978). Referirovaniye teksta = Notetaking of the text. Minsk: Belarus State University Publishing. (In Russ.)
8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2018). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Asimov, E. G., Schukin, A. N. (1999). Slovar metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov) = Terminological dictionary in methodology (theory and practice of language teaching). St. Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Коряковцева Наталия Фёдоровна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики
Института иностранных языков им. Мориса Тореза Московского государственного лингвистического
университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Koryakovtseva Nataliya Fedorovna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor, Foreign Language Teaching Department,
The Maurice Torez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 10.11.2021;
одобрена после рецензирования 07.12.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 10.11.2021;
approved after reviewing 07.12.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_49



Андрогогическая позиция преподавателя психологии в вузе

Н. В. Лебедева

*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия, Lebedeva1512@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессионализма преподавателей высшего образования в рамках андрогогического подхода, раскрывается понятие «андрагогическая позиция» преподавателя психологии в вузе. Анализируются сложившиеся подходы в понимании андрогогической компетентности преподавателей системы высшего образования, рассматриваются роли и функции преподавателя психологии в андрогогическом взаимодействии, обосновывается необходимость диалогового взаимодействия преподаватель – студент.

Ключевые слова: андрогогическая позиция, преподаватель вуза, андрогогическая компетентность, взаимодействие преподаватель-студент, образовательная среда

Для цитирования: Лебедева Н. В. Андрогогическая позиция преподавателя психологии в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 49–54. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_49

Original article

Andragogical Position of a Psychology Teacher at Higher Education Institutions

Nataliya V. Lebedeva

*Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia, Lebedeva1512@yandex.ru*

Abstract. The article dwells on the issues of professionalism of the university teachers in the framework of the andragogical approach, reveals the concept of the andragogical position of a psychology teacher at higher education institutions. The existing approaches to understanding the andragogical competence of university teachers are analyzed, the roles and their functions in andragogic interaction are considered. The need for dialogue interaction between a teacher and a student is substantiated.

Keywords: andragogical position, university teacher, andragogical competence, teacher-student interaction, learning environment

For citation: Lebedeva, N. V. (2022). Andragogical Position of a Psychology Teacher at Higher Education Institutions. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 49–54. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_49

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические изменения, процессы глобализации и цифровизации обуславливают необходимость модернизации всех общественных систем, в том числе и системы высшего образования. Законодательство, государственные программы, проекты в области образования способствуют активизации преобразований и развитию современных подходов в высшем образовании.

В настоящее время возникли преобразования в системе высшего образования с учетом новых методологических подходов. Оперативный перевод образовательного процесса в дистанционный формат в условиях пандемии актуализировал необходимость наличия цифровых компетенций у преподавателей, включающих навыки, связанные с информационными технологиями. Однако помимо технической стороны данного вопроса, возникают вопросы, связанные с взаимодействием преподавателя и студента в виртуальной среде. Как выстраивать эмоционально-ценностные отношения, предполагающие реализацию возможностей и творческого начала, заложенных в самой природе человека? Каким образом организовать эффективные коммуникации в образовательном процессе на цифровых сервисах, когда обучающиеся скрыты за «темными квадратами»? Одним из путей решения данных вопросов мы видим в построении андрагогического взаимодействия преподавателя и студента. Возникает необходимость рассмотрения понятия «андрагогическая позиция» преподавателя.

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Обращение к научным источникам позволяет проанализировать данное понятие в условиях высшего профессионального образования и сделать вывод о том, что оно предоставляет возможность комплексно рассматривать составляющие жизнедеятельности человека, проявление личностных особенностей субъекта. Так, Е. А. Климов, определяя позицию, указывает на ее гражданское и одновременно творческое отношение к профессии, доброжелательное, основанное на уважении, отношении к участникам совместной деятельности и коллегам. При этом автор подчеркивает необходимость высокого уровня критичности по отношению личности субъекта к себе [Психология труда, 2021].

Соглашаясь с мнением Е. А. Климова, мы считаем, что андрагогическую позицию преподавателя

вуза стоит рассматривать как частный случай педагогической позиции, но с учетом специфических характеристик [Лебедева, 2018]. В рамках данного теоретического исследования нас интересует вопрос андрагогической позиции преподавателя психологии в вузе.

Базисом «андрагогической позиции» преподавателя психологии является прежде всего его социальная позиция, включающая взгляды, убеждения, ценностные ориентации, а также отношение в своей профессиональной деятельности. Представленная социальная позиция преподавателя психологии в вузе отличается многомерностью понятия. Это комплекс интеллектуальных, эмоциональных, волевых отношений к миру, к своей профессии, ценностных ориентаций, которые в свою очередь выступают источником его активности.

Бесспорно, андрагогическая позиция преподавателя тесно взаимосвязана с его андрагогической компетентностью, которая включает андрагогические знания, умения и навыки, а также личностные качества, являющиеся неотъемлемой частью профессиональной компетентности преподавателя.

По мнению В. В. Горшковой, базисом андрагогической позиции выступает философско-педагогическая или экзистенциально-антропологическая составляющая, которая в свою очередь активизирует преподавателя не только к пониманию, «заражению» и вдохновению студентов, но прогнозированию и реализации их профессионально-личностных стратегий развития [Горшкова, 2015].

Рассматривая компетентностную модель преподавателя-андрагога, С. И. Змеев, помимо необходимых знаний, умений и навыков, подчеркивает актуальность наличия ряда таких личностных качеств преподавателя, как эмпатия, тактичность, выдержка и др., а также ценностных ориентаций в отношении студента (представление о личности как самоценном и саморазвивающемся субъекте) [Змеев, 2019].

В настоящее время среди ключевых компетенций специалиста XXI века на первые позиции выходит эмоциональный интеллект, включающий наличие эмпатии, понимание собственных эмоций и эмоциональной сферы другого человека.

Для преподавателя психологии в вузе одной из основных составляющих его профессионализма является сформированная коммуникативная компетентность, позволяющая не только обеспечивать эффективность и результативность образовательного процесса для студентов-психологов посредством профессионально-коммуникативных умений и навыков, в числе которых обязательными выступают и информационно-коммуникативные (особенно актуальные в формате дистанционного и онлайн-обучения), но и способствует

Педагогические науки

самореализации и самовыражению всех субъектов образовательного процесса.

При рассмотрении вопроса «андрагогической позиции» преподавателя вуза мы согласны с мнением Л. В. Яроцкой, которая указывает на выявление коммуникативно-деятельностных (не только коммуникативных) потребностей студентов-юристов на основе дискурсивного и лингвокультурологического анализа профессиональной юридической сферы. Выявление данных потребностей предоставляет возможность актуализировать профессиональную составляющую в обучении юристов межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации [Яроцкая, 2021].

М. Т. Громкова, исследуя особенности андрагогического взаимодействия преподавателя со студентами, подчеркивает, что андрагогическая позиция преподавателя вуза основывается на его собственном мировоззрении, понимании взаимодействия с социумом. Андрагогическая позиция выступает через осознание преподавателем собственной системы ценностей, норм, потребностей, наличие профессионального и жизненного опыта [Громкова, 2020].

Бесспорно, необходимым компонентом андрагогической позиции преподавателя психологии в вузе является его культурный уровень, позволяющий осуществлять образовательный процесс на принципах гуманизма, социальных, высоконравственных идеалах, а также передавать и формировать культурные образцы и паттерны поведения.

Рассматривая понятие андрагогической позиции преподавателя психологических дисциплин в вузе, мы не можем обойти стороной и такое понятие, как интеллигентность, а также комплекс, включающий чувство социальной справедливости, понятие чести, совести, благородства и порядочности, эмоциональный интеллект, цивилизованные манеры общения, вариативность мышления, а также стремление к созиданию.

РОЛИ И ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ В АНДРАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В рамках рассмотрения понятия андрагогической позиции преподавателя психологии в вузе, необходимо раскрыть его роли и функции. Обратимся к исследованиям А. Г. Чернявской, которая указывает на многоаспектность ролей преподавателя в образовательном процессе: тренер, модератор, ментор, фасилитатор, помощник, методолог, автор учебных материалов и программ, маркетолог и др. [Чернявская, 2020].

Н. Н. Букина и А. М. Митина как представители деятельностно-ролевого подхода определяют роли преподавателя-андрагога с учетом тех или иных взаимосвязанных между собой сторон образовательной деятельности. Рассматривая содержательный компонент образования, преподаватель вуза выступает носителем профессиональных знаний, необходимых для формирования и развития компетенций будущих психологов. Другая роль преподавателя – это самоорганизация, включающая умения и навыки планирования, подготовки и реализации образовательной деятельности в вузовском образовании [Митина, 2020].

Необходимо отметить, что андрагогическая позиция активно проявляется и в научно-исследовательской деятельности преподавателя. Научные труды, участие в научно-исследовательских грантах, а также научно-практических конференциях, симпозиумах, круглых столах позволяют заявлять об активной научной позиции преподавателя, демонстрирующего постоянное профессионально-личностное развитие, навык, который сегодня относится к ключевым метакомпетенциям современного специалиста.

Важной составляющей андрагогической позиции преподавателя психологии в вузе выступает андрагогическое взаимодействие, что особенно важно при подготовке будущих психологов.

Данное взаимодействие основано на принципах партнерства, соуправления, самоуправления, совместного творчества. С. Д. Резник подчеркивает, что в настоящее время в образовательном пространстве обучение обретает формат обмена мнениями, взглядами. Сегодня преподаватель уже не транслятор научных знаний, его роль состоит в развитии навыков и способности у студентов ориентироваться в огромном массиве постоянно обновляющейся информации. Равноправное общение преподаватель – студент становится обязательным условием подлинных субъектных отношений [Резник, Игошина, 2021]. Андрагогическое взаимодействие выступает важным фактором развития самосознания будущего психолога, являясь одновременно и способом активизации познавательной активности, формируя навык непрерывного профессионально-личностного развития. Сегодня, чтобы быть востребованным специалистом, отвечающим современным требованиям рынка труда, необходимо постоянно совершенствовать, развивать профессиональные компетенции. Андрагогическое взаимодействие способствует «заражению» студентов миром психологии, увлекая новыми современными направлениями, техниками, практическим инструментарием психолога.

Диалоговый характер взаимодействия преподавателя с будущими психологами способствует развитию у студентов ценностных целевых установок по отношению к другим людям, клиентам психолога. Диалог – это не только общение участников, но и отношение на основе взаимопонимания и взаимоуважения. Для психологов формирование и развитие навыков человеко-ориентированного взаимодействия составляет основу профессиональной психологической деятельности.

Взаимопонимание субъектов диалога возможно при взаимопроникновении сознания участников. А. А. Бодалев указывает на межличностную, субъект-субъектную основу диалогового взаимодействия. Ученый подчеркивает, что субъект-субъектное отношение – это умение чувствовать и понимать другого так же, как чувствуешь и понимаешь собственное «я», а главное, относиться к другому, как к высшей ценности [Бодалев, 2015].

Диалоговый режим в образовательном процессе способствует созданию атмосферы сотрудничества и совместного творчества, что в свою очередь позволяет обучению делать взаимобучением как для преподавателей, так и для студентов. Формат диалога способствует самовыражению, свободному высказыванию собственных мыслей и взглядов психологов на ту или иную проблему. К тому же, в ходе совместных обсуждений и дискуссий появляется новый опыт, инсайты, образовательные продукты, а также решения сложных и спорных вопросов, когда ситуация нуждается в коллективном обсуждении.

Андрогогическая позиция преподавателя психологии позволяет создавать дискуссионные площадки, ситуации диалога, в рамках которых развивается способность думать и рассматривать проблему с учетом разных мнений и взглядов. Формат диалога позволяет обдумать, переосмыслить различные взгляды и убеждения, так как в данной ситуации общения участники образовательного процесса равны. Атмосфера партнерства и уважения выступает и средством личного развития как студентов-психологов, так и преподавателей [Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса, 2021].

Фактором успешного взаимодействия с будущими психологами в условиях образовательного процесса является андрогогическая поддержка, выступающая как особый компонент деятельности преподавателя в опоре на его сильные стороны и положительные качества, что способствует саморазвитию личности студента.

Взаимодействие преподавателя с обучающимися происходит в различных форматах обучения. Для студентов-психологов актуальны такие

групповые занятия, как тренинги, деловые и организационно-деятельностные игры, коллоквиумы, групповые дискуссии, диспуты, разбор ситуационных практических задач и др.

Развитие IT-технологий, переход в онлайн-образование в условиях распространения коронавирусной инфекции потребовало от преподавателей вуза умений и навыков, позволяющих выстраивать процесс дистанционного обучения, где необходим определенный уровень компетенций в области информационно-коммуникационных технологий. Здесь андрогогическое взаимодействие позволяет решать технические вопросы, порой возникающие в дистанционном формате, оперативно и грамотно. Ситуации сбоя и нарушения связи, иногда встречающиеся в виртуальной среде, за счет рекомендаций и совместных решений (например, у кого-то из выступающих «зависла» презентация, и другой участник образовательного процесса быстро помогает «запустить» материал со своего устройства) позволяют развивать и навыки командного взаимодействия.

В настоящее время преподаватели системы высшего образования активно включены в процесс взаимодействия «электронная среда – преподаватель». Сегодня все понимают, что данная информационно-образовательная среда стала неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе. Возможности цифровизации способствуют эффективности образовательного процесса, а также развитию познавательного потенциала студентов, их активности, самостоятельности, самоконтролю [Зеер, Ломовцева, Третьякова, 2020].

Обобщая вышесказанное, стоит отметить, что андрогогическая позиция преподавателя психологических дисциплин в вузе имеет межсубъектный характер и позволяет реализовывать принцип равенства, творческой активности, а также ориентации на развивающуюся личность студента-психолога. Преподаватель, выстраивая андрогогическое взаимодействие со студентами, создает возможности для развития личности будущего психолога, при этом развивается и сам. Конструктивность преподавательской деятельности взаимосвязана с субъективной активностью самого преподавателя, благодаря которой он самореализуется как личность.

В условиях современной реальности в системе высшего образования востребованы преподаватели, обладающие андрогогической компетентностью, сформированной андрогогической позицией. Преподаватель психологических дисциплин, осуществляющий образовательный процесс на основе андрогогического взаимодействия, способствует запуску внутренней активности студента-психолога. Непрерывное образование и профессиональное саморазвитие выступают необходимыми

Педагогические науки

критериями эффективности специалиста, востребованного на современном рынке труда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать вывод, что андрагогическая позиция преподавателя психологических дисциплин в вузе выступает как многомерный личностный и деятельностный феномен, представляющей интегративную характеристику сознания и деятельности преподавателя. Данная характеристика – это результат осознания, принятия и выполнения миссии преподавателя

психологии, включающей формирование смыслов профессионально-личностного развития, выступающей примером для студентов. Для будущих психологов перманентное обновление знаний и умений, навыков, наличие ценностей, эмоционального интеллекта выступают основой решения профессиональных задач, порой сложных и требующих принятия оперативных решений, тем самым способствуя повышению уровня психологического здоровья и благополучия граждан страны, столь нуждающихся в этом в условиях современных реалий неопределенности, нестабильности, непредсказуемости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология труда: учебник для вузов / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой. М. : Юрайт, 2021.
2. Лебедева Н. В. Диверсификация моделей обучения специалистов социальной сферы в условиях дополнительного профессионального образования на основе андрагогического подхода: дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2018.
3. Горшкова В. В. Современный человек: формат непрерывного образования // Академия профессионального образования. 2015. № 2. С. 7–15.
4. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография. М. ; Саратов : ПЕР СЭ : Ай Пи Эр Медиа, 2019.
5. Яроцкая Л. В. Иностранный язык как инструмент формирования современной профессиональной личности в условиях неязыкового вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 1(838). С. 158–166.
6. Громкова М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие. М. : Юнити, 2020.
7. Чернявская, А. Г. Андрагогика : практическое пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2020.
8. Митина Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы : учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. М. : Юрайт, 2020.
9. Резник С. Д., Игошина И. А. Студент вуза: технологии и организация обучения : учебник / под общ. ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника. 5-е изд., перераб. и доп. М. : ИНФРА-М, 2021.
10. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. 2-е изд. М. ; СПб.: Энциклопедист-Максимум : Мирь, 2015.
11. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: в 2 ч. Ч. 1: учебник для вузов / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. 5-е изд. испр. и доп. М. : Юрайт, 2021.
12. Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26–39.

REFERENCES

1. Klimov, E. A., Noskova, O. G. (2021). Psihologija truda = Psychology of work: textbook for universities. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.)
2. Lebedeva, N. V. (2018). Diversifikaciya modelej obucheniya specialistov social'noj sfery` v usloviyah dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya na osnove andragogicheskogo podxoda = Diversification of models of training of social sphere specialists in the conditions of additional professional education based on andragogical approach: theses of doctorate diss. in Pedagogy. Ulyanovsk. (In Russ.)
3. Gorshkova, V. V. (2015). Sovremennyj chelovek: format nepreryvnogo obrazovaniya = Modern man: the format of continuing education. Academy of Professional Education, 2, 7–15. (In Russ.)
4. Zmeev, S. I. (2019). Andragogika: osnovy` teorii, istorii i tehnologii obucheniya vzrosly`x: monografiya = Andragogy: fundamentals of theory, history and technology of adult education: monograph. Moscow ; Saratov: PER SE : AI Pi Er Media. (In Russ.)
5. Yarotskaya, L. V. (2021). Foreign language as a tool for the formation of a modern professional personality in a non-linguistic university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 1 (838), 158–166. (In Russ.)
6. Gromkova, M. T. (2020). Pedagogika vy`shej shkoly` = Pedagogy of higher school: textbook. Moscow: Unity. (In Russ.)

7. Chernyavskaya, A. G. (2020). Andragogika = Andragogy: a practical guide for universities 2nd ed. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.)
8. Mitina, L. M. (2020). Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagoga: diagnostika, texnologii, programmy` = Professional and personal development of a teacher: diagnostics, technologies, programs: textbook for universities. 2nd ed. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.)
9. Reznik, S. D., Igoshina, I. A. (2021). Student vuza: texnologii i organizaciya obucheniya = University student: technologies and organization of training: textbook. Moscow: INFRA-M. (In Russ.)
10. Bodalev, A. A. (2015). Vospriyatie cheloveka chelovekom = Perception of a person by a person. 2nd ed. Moscow: Encyclopedist-Maximum : St. Petersburg: MIR. (In Russ.)
11. Dubrovina, I. V. (2021). Psychological and pedagogical interaction of participants in the educational process (part 1): in 2 parts. Textbook for universities. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.)
12. Zeer, E. F., Lomovtseva, N. V., Tretyakova, V. S. (2020). Readiness of university teachers for online education: digital competence, research experience. Pedagogical education in Russia, 3, 26–39. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лебедева Наталья Васильевна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Lebedeva Nataliya Vasilievna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 15.12.2021;
одобрена после рецензирования 25.01.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 15.12.2021;
approved after reviewing 25.01.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_55



Формирование профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции прокуроров в системе высшего образования посредством онлайн-инструментария

К. Я. Матияшина^{1,2}

¹Московский государственный юридический университет им. О. Е. Кутафина (МГЮА),

²Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, xenia-m@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются теоретико-методологические предпосылки формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущих прокуроров в системе высшего образования согласно разработанному стандарту по специальности «Судебная и прокурорская деятельность». Автор рассматривает сущность и этапы эволюции концепций межкультурной коммуникации, моделирует технологию онлайн-формирования профессиональной межкультурной компетенции посредством онлайн-инструментария в электронной образовательной среде.

Ключевые слова: профессиональная межкультурная коммуникативная компетенция, прокуроры, система высшего образования, онлайн-инструментарий, технология онлайн-формирования профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции

Для цитирования: Матияшина К. Я. Формирование профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции прокуроров в системе высшего образования посредством онлайн-инструментария // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 55–61. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_55

Original article

Forming Professional Intercultural Communicative Competence of Prosecutors by Means of Online-Toolkit

Kseniya Ya. Matiyashina^{1,2}

¹Kutafin Moscow State Law University (MSAL),

²Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, xenia-m@yandex.ru

Abstract. The article dwells on the theoretical and methodological premises of developing future prosecutors' intercultural communicative competence in the system of higher education on the basis of the educational standards for the speciality "Judicial and prosecutorial activity". The author examines the essence and stages of the evolution of the concepts of intercultural communication, and offers a model of an online toolkit for developing professional intercultural competence in the e-learning environment.

Keywords: professional intercultural communicative competence, prosecutors, system of higher education, online-toolkit, technology of developing professional intercultural communicative competence on-line

For citation: Matiyashina, K. Ya. (2022). Forming Professional Intercultural Communicative Competence of Prosecutors by Means of Online-Toolkit. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 55–61. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_55

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире, в условиях глобализации и информатизации юридической практики и с развитием новых смежных правовых направлений, все большее значение приобретает формирование межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК) будущих прокуроров, прежде всего в сфере их профессиональной деятельности, подтверждением этому может служить новые ФГОС ВО по специальности 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность»¹. Проблема исследования заключается в том, что выпускники юридических вузов и факультетов часто не готовы и не способны к эффективной устной и письменной иноязычной коммуникации с представителями иной правовой культуры в связи с низким уровнем владения иностранным языком и недостаточно сформированными умениями межкультурной коммуникации. Таким образом, целью исследования является теоретический анализ истории возникновения и развития идей и проблем межкультурной коммуникации с тем, чтобы разработать и предложить технологию онлайн-формирования профессиональной МКК будущих прокуроров посредством комплекса онлайн-инструментария в электронной образовательной среде.

Профессиональная деятельность прокурора в сфере международных отношений, как известно, предполагает не только чтение и перевод профессиональной литературы, например, международных договоров, нормативно-правовых актов международных организаций, но и подготовку докладов и написание научных статей на иностранном языке, участие в международных форумах и конференциях, задачей которых является, в том числе, межкультурное взаимодействие для достижения общих и профессиональных целей, урегулирования разногласий и разработки единых нормативных актов, например, рекомендаций странам-участницам, и другой специальной документации. Это подтверждает необходимость подготовки специалистов, способных вести эффективный диалог на международной арене [Алимов, 2004].

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе исследования мы провели междисциплинарный теоретико-методологический анализ различных концепций межкультурной коммуникации

на основе научных трудов отечественных и зарубежных авторов. Межкультурная коммуникация является предметом изучения специалистов самых разных областей – социологов, антропологов, психологов, лингвистов и др.

История становления межкультурной коммуникации как учебной дисциплины и науки началась в США в период после Второй мировой войны в свете расширения сферы влияния американской политики и экономики. Основоположником межкультурной коммуникации как учебной дисциплины считается американский ученый Э.Холл, который занимался проблемами развития коммуникативных навыков для взаимодействия с представителями иных культур с 1946 года. В книге «Культура как коммуникация: Модель анализа» [Trager, Hall, 1954] впервые был использован термин «межкультурная коммуникация». Впоследствии Э. Холл в своей работе «Немой язык» развил свои идеи и основные положения МКК, а также продемонстрировал, как тесно взаимосвязаны культура и коммуникация. Он разработал и ввел в научный оборот такие важные для исследования культур и межкультурной коммуникации понятия, как «высококонтекстуальные культуры», «низкоконтекстуальные культуры», «культурная грамматика». Кроме того, именно Э.Холл первым предложил выделить изучение межкультурной коммуникации в самостоятельную учебную дисциплину.

В 1960–1970-е годы появились новые направления и аспекты исследования межкультурной коммуникации. Так, например, некоторые американские исследователи рассматривали различия культур по их отношению к таким аспектам, как отношение человека к природе, к времени, оценка человеческой природы, оценка активности / пассивности [Kluckhohn, Strodtbeck, 1961]. В центре исследований других ученых были вопросы вербального и невербального общения [Samovar, Porter, Stefani, 1998]. В этот же период началось изучение таких вопросов, как проблемы адаптации к другой культурной среде и культурного шока [Садохин, 2016].

В Европе интерес к изучению межкультурной коммуникации сформировался позднее, в 1950–1960-х годах, когда страны Западной Европы постепенно начали процесс формирования Европейского союза и открытия границ государств для свободного перемещения людей, товаров и капиталов. С появлением большого количества иммигрантов, чей жизненный уклад во многом отличался от европейского, возникла потребность как в теоретическом, так и практическом исследовании проблемы достижения взаимопонимания между носителями различных культур, а также для разрешения многочисленных конфликтов в образовательной среде и на производстве.

¹Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 18.08.2020 г. № 1058 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность».

URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-05-04-sudebnaya-i-prokurorskaya-deyatelnost-1058/>

Педагогические науки

Широкие исследования и изучение межкультурной коммуникации в университетах Западной Европы начались на рубеже 1970–1980-х годов. Например, в Германии первые исследования по проблемам аккультурации, миграции иностранных рабочих и их взаимоотношений с коренным населением страны стали появляться в конце 1980-х годов. В основу трудов немецких ученых легли такие аспекты межкультурного общения, как восприятие, поведение и языковые различия [Садохин, 2016].

Нельзя не отметить вклад Совета Европы в развитие межкультурной коммуникации и компетенции, прежде всего через преподавание иностранных языков. В 1971 году по инициативе Совета Европы эксперты европейских стран начали работу над проектом, результатом которого стал документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», опубликованный на английском и французском языках в 2001 году и переведенный на 40 языков [Общеввропейские компетенции ... 2003]. Главная цель проекта – поднять качество общения между народами, проживающими на территории Европы, способствовать развитию более тесного сотрудничества между европейцами и европейскими странами вне зависимости от того, на каком языке говорит человек и в какой культуре он был воспитан. Кроме того, проект «Общеввропейские компетенции» позволил систематизировать подходы к преподаванию иностранных языков и выработать единый стандарт оценки уровня владения языком.

Помимо «Общеввропейских компетенций» подразделением языковой политики Совета Европы (*Council of Europe's Language Policy Division*) были разработаны и постоянно обновляются такие проекты, как «Европейский языковой портфель», который фиксирует и признает самый разнообразный опыт изучения языка и межкультурного общения [Общеввропейские компетенции ... 2003], и «Руководство по разработке и внедрению учебных программ по многоязычному и межкультурному воспитанию»¹. Эксперты Совета Европы определяют многоязычное и межкультурное воспитание как всеобщее языковое образование в воспитание через обучение языкам и другим дисциплинам, основываясь на главных ценностях Совета Европы.

Многоязычное и межкультурное воспитание ставит перед собой две цели. Во-первых, способствовать приобретению и развитию языковых и межкультурных умений, что включает в себя расширение языковых и культурных источников и ресурсов, на которых основывается языковой

репертуар обучающихся, при этом языки могут быть самые разнообразные – от классических до языков национальных меньшинств. Во-вторых, способствовать личному и личностному развитию обучающихся так, чтобы студенты могли реализовать свой потенциал, а именно воспитывать в них и поощрять уважение и принятие к разнообразию языков и культур в многоязычном и мультикультурном обществе, помогать им в осознании уровня своих компетенций и потенциала их развития.

В России становление и развитие межкультурной коммуникации как науки и учебной дисциплины обязано прежде всего преподавателям иностранных языков. В конце 1980-х годов, в период глобальной перестройки общества, страны, открытия границ, изменились отношения между россиянами и иностранцами, появились новые цели взаимного общения.

А. П. Садохин отмечает, что интерес к проблемам межкультурной коммуникации среди отечественных ученых очень высок, поскольку Россия является многонациональной и мультикультурной страной. Среди отечественных исследователей стоит отметить труды Н. И. Гез, С. Г. Тер-Минасовой, И. А. Зимней, О. Г. Полякова и др. [Садохин, 2016].

С. Г. Тер-Минасова в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация» отмечает, что именно в тот период произошли серьезные изменения прежде всего в понимании целей и мотивов изучения иностранного языка, что повлекло за собой изменения и в преподавании языков, а также появилась новая специальность «лингвистика и межкультурная коммуникация», в рамках которой началась подготовка преподавателей иностранных языков нового типа. Она также подчеркивает, что традиционное на тот момент преподавание иностранных языков, в частности в неязыковых вузах, ограничивалось в основном развитием навыков чтения и понимания письменных текстов, но не развитием способности создавать, «порождать речь» [Тер-Минасова, 2000].

Некоторые исследователи замечают, что для эффективного повседневного или профессионального общения полноценное знание и владение иностранным языком подразумевает знание особенностей культуры, наличие практических навыков и умений, позволяющих понимать представителей других культур [Садохин, 2016]. Проблема взаимопонимания между представителями разных культур не только на бытовом, но прежде всего на профессиональном уровне, занимает центральное место и широко обсуждается как в теории языка и межкультурной коммуникации, так и в лингводидактике.

С точки зрения методики обучения иностранным языкам, как отмечают разные исследователи,

¹Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe, 2016.

в 90-е годы XX века широкое распространение получила концепция «межкультурной компетенции». Так, зарубежные авторы определяют межкультурную компетенцию как «способность человека к адекватному и гибкому поведению при столкновении с действиями, отношением и ожиданиями представителей иностранных культур» [Meuer, 1991]. Британский ученый М. Байрам подчеркивает, что успешная коммуникация подразумевает не только эффективный обмен информацией, в чем состояла задача коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, но и способность принять и применить взгляды других к своей культуре, предвосхищая и, где это возможно, устраняя причину проблем в коммуникации и поведении [Byram, 1997]. Он предложил авторскую модель межкультурной коммуникативной компетенции, которая включает в себя пять основных факторов:

1) знания, т.е. изучение социальных групп, их жизнедеятельности, процессов взаимодействия;

2) отношение как любознательность и открытость к инаковости как готовность к пересмотру ценностей и убеждений в своей культуре и к взаимодействию с другими культурами;

3) умения интерпретации и соотнесения как способность определять особенности (события или документы) чужой культуры, объяснять их и соотносить с собственной культурой;

4) умения делать открытия и взаимодействия как способность получать знания о другой культуре и применять знания и навыки в контексте межкультурной коммуникации;

5) политическое образование в сочетании с критическим осознанием культуры как способность критически рассматривать и оценивать процессы и особенности своей и чужой культуры.

Таким образом, в этот период сформировался межкультурный подход к обучению иностранным языкам, который подразумевает развитие у обучающихся навыков межкультурной восприимчивости и культурной медиации, а также навыков смотреть на мир через призму иноязычной культуры и осознанно применять свои умения межкультурного общения [Atay et al., 2009]. В рамках этого подхода обучающийся иностранным языкам рассматривается как «межкультурная» личность, которая «пересекает границы и в определенном смысле является специалистом в области передачи культурных особенностей, символов и ценностей» [Byram, Zarate, 1997].

Стоит отметить, что как в зарубежной, так и отечественной литературе, посвященной межкультурной коммуникации, существует некоторая разобщенность в использовании термина «межкультурная компетенция» и смежных ему терминов.

Так, например, в зарубежных источниках «межкультурная компетенция» может обозначаться как *cross-cultural competence*, *intercultural competence* и *intercultural communication competence* [Черняк, 2015]. М. Байрам в своих работах, однако, проводит четкое разграничение между «межкультурной компетенцией» и «межкультурной коммуникативной компетенцией». Отличительным критерием является язык общения. Под «межкультурной компетенцией» он предлагает понимать способность к взаимодействию с представителями других культур на родном языке коммуниканта, а под «межкультурной коммуникативной компетенцией» – способность к общению с представителями других культур на иностранном языке [Byram, 1997]. То есть неотъемлемым фактором формирования межкультурной коммуникативной компетенции является изучение иностранного языка. При этом часто зарубежные исследователи используют термин «межкультурная компетенция» вместо «межкультурная коммуникативная компетенция». Российские же авторы нередко применяют уточняющий вариант «иноязычная межкультурная коммуникативная компетенция» [Черняк, 2015].

Одни российские ученые также подчеркивают, что успешность межкультурной коммуникации тесно связана как с уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, так и с характером коммуникации (непродуктивным, репродуктивным или продуктивным) [Муреева, 2004]. Другие полагают, что межкультурная коммуникативная компетенция предусматривает потребность, способность и готовность осуществлять позитивные межкультурные контакты в устной и письменной форме для достижения общекультурных и профессиональных целей [Рыблова, 2021].

При этом большинство исследователей согласны с тем, что именно межкультурная компетенция обуславливает успех коммуникации не только в двуязычном или полиязычном контексте, но и в контексте одного и того же языка, если коммуниканты используют разные варианты языка или диалекты, как, например, между представителями Британии и США, Германии и Австрии, разных регионов Италии. Американский ученый А. Фантини отмечает, что человек, говорящий только на родном языке, никогда не сможет овладеть высоким уровнем межкультурной компетенции по сравнению с двуязычным или полиязычным индивидом¹ [Fantini, 2009].

¹Fantini, A. E. (2007). CSD Research Report: Exploring and Assessing Intercultural Competence. Center for Social Development, Global Service Institute, George Warren Brown School of Social Work, Washington University.

Педагогические науки

Российские ученые также отмечают важность развития новой, вторичной языковой личности для успешного формирования межкультурной компетенции при обучении иностранным языкам [Гальскова, Гез, 2004]. Так, Ю. Н. Караулов выделил три уровня развития языковой личности [Караулов, 1987]:

1) вербально-семантический (т. е. владение базовой фонетикой, грамматикой и лексикой);

2) логико-когнитивный (комплекс представлений о мире, включающий в себя как общие, так и профессиональные знания);

3) прагматический (мотивация, цели и ценностные установки личности).

Согласно выводам вышеупомянутых работ, под межкультурной коммуникативной компетенцией понимается способность человека устанавливать взаимоотношения и достигать взаимопонимания с представителями иных культур на основе признания духовных материальных и культурных ценностей, толерантного отношения к несхожести в общении, образе жизни, поведении и т. д. Это способность уверенно и эффективно участвовать в повседневном, социокультурном, деловом, профессиональном общении с представителями других культур, т. е. не только понимать, но и продуцировать высказывания на иностранном языке в определенных ситуациях, учитывая лингвистические и социальные правила, соблюдаемые носителями языка.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате анализа научной литературы мы пришли к выводу о том, что профессиональная МКК прокуроров предусматривает способность и готовность участников к профессиональному общению с представителями иных культур на иностранном языке. Мы разделяем точку зрения А. Н. Рыбловой в том, что для осуществления профессиональной межкультурной коммуникации субъекты иноязычного образовательного процесса в системе высшего образования должны овладеть умениями и навыками восприятия и технологией переработки иноязычной профессионально значимой информации [Рыблова, 2006; Рыблова, 2019], а также способностью свободно продуцировать профессионально значимые высказывания в профессионально заданных ситуациях с соблюдением лингвистических и социальных правил носителей языка.

Анализ рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык» по направлению подготовки «Прокурорская деятельность» показал, что в тематическом аспекте программа охватывает самые разнообразные области общеправовой и прокурорской деятельности в России и странах изучаемых

языков: понятие права, профессия юрист, законодательная деятельность государства, специфика работы органов прокуратуры в разных странах, международные преступления и т. п. При этом на изучение дисциплины выделяется всего четыре семестра и 280 часов аудиторных занятий, что составляет от четырех до шести часов в неделю. Мы считаем, что этих часов недостаточно, учитывая, что уровень владения иностранным языком обучающихся I курса преимущественно низкий, что затрудняет процесс освоения дисциплины и достижения требуемого уровня владения иностранным языком, развития навыков устной и письменной речи, не говоря уже о формировании умений профессиональной межкультурной коммуникации.

Для решения проблемы повышения качества иноязычной подготовки прокуроров, по нашему мнению, необходимо прежде всего интенсифицировать иноязычный образовательный процесс за счет увеличения объема часов в неделю на изучение профессионально ориентированного иностранного языка. Немаловажную роль может сыграть также изучение на иностранном языке ряда дисциплин, наиболее важных для приобретения прокурорской специальности, что обеспечит студентам более быстрое формирование межкультурной компетенции еще в университете для уверенного иноязычного профессионального общения в международном профессиональном сообществе.

Большую значимость мы придаем моделированию и теоретическому обоснованию технологии онлайн-формирования профессиональной МКК посредством онлайн-инструментария, как во время аудиторных занятий, так и в электронной образовательной среде во время самостоятельной работы обучающихся. Технологический процесс онлайн-формирования профессиональной межкультурной компетенции включает:

- онлайн-проектирование профессионально значимых целей и прогнозирование образовательных результатов в соответствии со специальностью и профилем подготовки студентов;

- организацию и координацию межличностного взаимодействия субъектов иноязычного образовательного процесса в электронной образовательной среде посредством комплекса онлайн-инструментария, способного воссоздать в иноязычном образовательном процессе контекст деятельности прокуроров в международных взаимоотношениях;

- уровневую онлайн-диагностику достигнутых результатов.

Для применения разработанной нами технологии посредством комплекса онлайн-инструментария мы подготовили электронное учебное пособие «Английский язык по направлению подготовки

«Судебная и прокурорская деятельность», которое на сегодняшний день проходит апробацию в юридическом университете. Оно полностью соответствует Основной образовательной и Рабочей программе дисциплины и раскрывает такие темы, как международные стандарты прокурорской деятельности, органы прокуратуры в России, Великобритании и США, их структура и функции, международные преступления, межгосударственное сотрудничество в борьбе с международными преступлениями (Интерпол) и др. Предлагаемый нами комплекс используется в электронно-образовательной среде юридического университета и включает синхронный и асинхронный инструментальный обучения профессионально ориентированного обучения английскому языку:

- платформы видеоконференцсвязи для проведения практических занятий (MS Teams, Zoom, Big Blue Button);

- виртуальные белые доски (MS Teams, Miro, Jamboard) для презентации материала и работы в парах и малых группах во время занятия;

- интерактивные презентации (Mentimeter) для презентации материала, синхронного тестирования, обратной связи;

- виртуальные флэш-карты (Quizlet и др) для работы с лексикой;

- видеохостинги (Youtube и др) для презентации новой темы, отработки навыков аудирования;

- сервисы записи голосовых сообщений (Voice Spice Recorder и др), для отработки навыков аудирования и говорения;

- сервисы проверки знаний / тестирования (Kahoot, MS Forms, Google Forms);

- сервисы для совместной работы (MS Teams, GoogleDocs) и др.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе: учебное пособие. М. : КомКнига, 2005.
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19815987>
2. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. New York, 1954.
3. Kluckhohn F. R., Strodtbeck F. L. Variations in value orientations. Evanston, IL: Row, Peterson, 1961.
4. Samovar L. A., Porter R. E., Stefani L. A. Communication between cultures. Woodworth Publishing Company, 1998.
5. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации М. : КНОРУС, 2016.
6. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / пер. с англ. под ред. К. М. Ирисхановой. Страсбург :M Cambridge University Press, 2001 ; МГЛУ, 2003.
7. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe, 2016.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000.
9. Meyer M. Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes & M. Byram (eds.), Mediating languages and cultures. Clevedon : Multilingual Matters, 1991.
10. Byram. M. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters Ltd., 1997.
11. Atay D., Kurt G., Çamlıbel Z., Ersin P., Kaslioglu Ö. The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching // Inonu University Journal of the Faculty of Education December 2009. Issue 3. Vol. 10. P. 23–135.
12. Byram M., Zarate G. The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe. 1997.
13. Черняк Н. В. «Межкультурная компетенция» и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. Вып. 2. Т. 13. С. 68–76.
14. Муреева С. В. Изучение латыни в юридическом вузе в аспекте межкультурной компетенции. Саратов : Научная книга, 2004.
15. Рыблова А. Н. Современные подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции: учебное пособие для студентов магистратуры, профиля «Межъязыковая и межкультурная коммуникация». М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021.
16. Fantini A. E. Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. by D.K. Deardorff. SAGE Publications Thousand Oaks, 2009. P. 456–476.
17. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2004.
18. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987.
19. Рыблова А. Н. Технология управления образовательным процессом студентов в университете: методические рекомендации для преподавателей и студентов специальности «Педагогика и психология». Саратов : Саратовский государственный социально-экономический ун-т, 2006.
20. Рыблова А. Н. Разноуровневое управление иноязычным образовательным процессом подготовки переводчиков: традиции и новации. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2019.

REFERENCES

1. Alimov, V. V. (2005). *Interferenciya v perevode = Interference in translation: uchebnoe posobie*. Moscow: KomKniga (In Russ.)
2. Trager, G., Hall, E. (1954). *Culture as Communication: A Model and Analysis*. New York.
3. Kluckhohn, F. R., Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.
4. Samovar, L. A., Porter R. E., Stefani, L. A. (1998). *Communication between cultures*. Wadsworth Publishing Company.
5. Sadohin, A. P. (2016). *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii = Introduction to the theory of intercultural communication*. Moscow: KNORUS. (In Russ.)
6. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (2003)*, transl. from English, ed. by K. M. Iriskhanova. Council of Europe, Department of Modern Languages. Strasbourg: Cambridge University Press ; Moscow: Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
7. Ter-Minasova, S. G. (2000). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya = Language and intercultural communication*. Moscow: Slovo (In Russ.)
8. Meyer, M. (1991). *Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners*. In D. Buttjes & M. Byram (eds.), *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
9. Byram, M. (1997). Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
10. Atay D. et al. (2009). *The role of intercultural competence in foreign language teaching*. *Inonu University Journal of the Faculty of Education. Special Issue, 3(10)*, 23–135.
11. Byram, M., Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
12. Chernyak, N. V. (2015). *Intercultural competence and related terms in the conceptual apparatus of intercultural didactics*. *Vestnik of Novosibirsk State University. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. Novosibirsk State University Journal. Linguistics and intercultural communication, 2(13)*, 68–76. (In Russ.)
13. Mureeva, S. V. (2004). *Izuchenie latyni v yuridicheskom vuze v aspekte mezhkul'turnoj kompetencii = Study of Latin in a law university in the aspect of intercultural competence*. Saratov: Nauchnaya kniga (In Russ.)
14. Ryblova, A. N. (2021). *Sovremennye podhody k formirovaniyu mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii: uchebnoe posobie dlya studentov magistratury, profilya «Mezh'yazykovaya i mezhkul'turnaya kommunikaciya» = Modern approaches to the forming of intercultural communicative competence: textbook for graduate students, profile "Interlanguage and intercultural communication"*. Moscow: MSLU. (In Russ.)
15. Fantini, A. E. (2009). *Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools*. In D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456–476). SAGE Publications Thousand Oaks.
16. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2004). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika = Theory of foreign languages teaching. Language pedagogy and methodology*. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
17. Karaulov, Yu. N. (1987). *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost' = Russian language and a linguistic persona*. Moscow: Nauka (In Russ.)
18. Ryblova, A. N. (2006). *Tekhnologiya upravleniya obrazovatel'nym processom studentov v universitete: metodicheskie rekomendacii dlya prepodavatelej i studentov special'nosti «Pedagogika i psihologiya» = Technology of students' learning process management at the university: methodological recommendations for lecturers and students of Pedagogy and Psychology specialty*. Saratov: Saratov State Social Economics University. (In Russ.)
19. Ryblova, A. N. (2019). *Raznourovnevoe upravlenie inoyazychnym obrazovatel'nym processom podgotovki perevodchikov: tradicii i novacii = Multilevel management of the foreign language educational process of training translators: traditions and innovations*. Moscow: MSLU. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Матияшина Ксения Ярославовна

соискатель кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета, старший преподаватель кафедры английского языка Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА)

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Matiyashina Kseniya Yaroslavovna

Postgraduate Student, Foreign Language Teaching Department, Moscow State Linguistic University, Senior Lecturer, English Language Department, Kutafin Moscow State Law University

Статья поступила в редакцию 05.10.2021;
одобрена после рецензирования 11.11.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 05.10.2021;
approved after reviewing 11.11.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 378:1.147

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_62



Использование современных онлайн-ресурсов как инструмента в преодолении трудностей межкультурного взаимодействия

К. Б. Пригожина¹, О. А. Муратова²

^{1,2}Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия,

¹kira.prigozhina@gmail.com

²muratovaolga@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт использования образовательных онлайн-ресурсов для подготовки магистрантов к межкультурной коммуникации. Рассматривается формирование межкультурной компетенции и развитие критического мышления через призму эндо- и экзо-факторов на основе сравнительного анализа трудностей межкультурного взаимодействия. Представлены дидактические решения и педагогические условия по преодолению этих трудностей с помощью предлагаемых онлайн-ресурсов на основе классификации их типологических, функциональных и лингводидактических составляющих для реализации курса по подготовке к межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, критическое мышление, онлайн-ресурсы, трудности межкультурной коммуникации

Для цитирования: Пригожина К. Б., Муратова О. А. Использование современных онлайн-ресурсов как инструмента в преодолении трудностей межкультурного взаимодействия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 62–69. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_62

Original article

Modern Online Learning Resources as a Tool for Managing Intercultural Communication Difficulties

Kira B. Prigozhina¹, Olga A. Muratova²

^{1,2}Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia,

¹kira.prigozhina@gmail.com

²muratovaolga@yandex.ru

Abstract. The article provides suggestions for applying online learning resources to run a university course on intercultural communication. Typology, key functional and didactic features of such resources were analyzed aiming at selecting those conforming to organizational and methodological provisions, pedagogical principles as well as contributing to the development of intercultural competence and critical thinking skills to manage intercultural communication difficulties. The paper provides practical guidelines on the successful implementation of the selected resources within a university course on intercultural communication.

Keywords: intercultural communication, critical thinking, online learning resources, intercultural communication difficulties

For citation: Prigozhina, K. B., Muratova, O. A. (2022). Modern Online Learning Resources as a Tool for Managing Intercultural Communication Difficulties. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 62–69. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_62

ВВЕДЕНИЕ

Современное информационно-коммуникативное пространство характеризуется трансформационным переходом от таких черт, как «устойчивое, предсказуемое, простое, определенное» (SPOD – steady, predictable, ordinary, definite) к энтропии, порождающей «нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность» (VUCA – volatility, uncertainty, complexity, ambiguity). Коммуникативно-прагматические ситуации профессионального взаимодействия в таких условиях становятся менее предсказуемыми, что влияет на адаптивность стратегий дискурсивного поведения участников. В ситуациях межкультурной профессиональной коммуникации, которым присущ целый ряд аксиологических особенностей, это нередко приводит к риску коммуникативных неудач. Следовательно, назрела необходимость рассмотреть процесс разработки и реализации курса по подготовке к межкультурному взаимодействию через призму эндо- и экзо-факторов, влияющих на ход и результаты межкультурной коммуникации. Это позволило бы, во-первых, выявить основные трудности, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса при подготовке к межкультурной коммуникации и в процессе ее реализации, во-вторых, выработать дидактические решения по преодолению этих трудностей при помощи современных образовательных онлайн-ресурсов.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Взаимодействие между представителями различных культур не может быть бесконфликтным и сопряжено с рядом трудностей межкультурной коммуникации. При попытке толкования этого понятия целесообразно обратиться к существующим различным номинативным единицам, определяющим его как «коммуникативная неудача» [Агапова, 2004], «конфликт культур» [Жукова и др., 2013], «субъективные переживания» (о подготовке, проведении

и результатах межкультурного взаимодействия), «барьеры в межкультурной коммуникации» [Левитов, 2009]. В зарубежной литературе также отмечается, что межкультурное взаимодействие сопряжено с трудностями, проблемами, расхождениями и противоречиями, сложностями и вызовами, барьерами, тревогой и беспокойством [Neuliep, 2018]. В нашей работе мы будем полагаться на всё многообразие подходов к определению «трудностей межкультурной коммуникации» в рамках эндо- и экзо-факторов, оказывающих непосредственное влияние на подготовку, ход и результаты межкультурного взаимодействия. В целях конкретизации этих факторов были изучены различные подходы к типологии трудностей межкультурной коммуникации [Астафурова, 1997; Лабунская, 2001; Чагина, 2017; Ермакова, Земская, 1993]. На основе их сравнительного анализа представлена типология трудностей межкультурной коммуникации (см. табл. 1).

Очевидно, что представленная сравнительная типология трудностей позволяет выделить следующие группы эндо- и экзо-факторов, влияющих на подготовку, ход и результаты межкультурной коммуникации (см. табл. 2).

Основываясь на представленной сравнительной типологии трудностей (см. табл. 1) и выделенных факторах (см. табл. 2), выдвинем предположение о том, что среди выявленных трудностей именно личностно обусловленные, входящие в группу эндо-факторов, играют определяющую роль в межкультурном взаимодействии. С целью проверки данной гипотезы был проведен опрос среди студентов магистратуры. В опросе принял участие всего 51 респондент. Результаты опроса показали, что более 60 % участников выделили эндо-факторы в качестве наиболее значимых в межкультурном взаимодействии и вместе с тем представляющих наибольшую трудность и иногда препятствующих успешному исходу межкультурного контакта. С результатами опроса можно ознакомиться по ссылке¹.

¹URL: https://docs.google.com/forms/d/1666ReY089WPI9r65X-JXEv2AB3BeCfyRtg_ReBxFLe4/viewanalytics

Таблица 1

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ ТРУДНОСТЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Автор	Подходы к типологии трудностей межкультурной коммуникации		
Трудности			
Астафурова Т. Н.	психоповеденческие		межличностные, интерактивные вербальные
Лабунская В. А.	индивидуально-психологические, личностные и социально-психологические	когнитивно-эмоциональные и мотивационные	социально-перцептивные и интерактивные вербальные / невербальные

Автор	Подходы к типологии трудностей межкультурной коммуникации			
Чагина А. В.	личностные	эмоциональные	когнитивные	коммуникативные
	– мотивационные ориентации	неспособность:	– нарушение процессов анализа, интерпретации, рефлексии,	несовершенство способов и средств межкультурного общения,
	– установки и ценности	– осознанно и адекватно выражать эмоциональное состояние	– неспособность к построению и реконструкции коммуникативных программ при решении задач межкультурного общения	препятствующих практической реализации намеченных целей и программ коммуникации
	– стратегии поведения – направленность и мотивация взаимодействия	– дифференцировать эмоциональное настроение партнеров – проявить эмпатию, эмоциональную открытость и гибкость		
Неудачи				
Ермакова О. Н.	индивидуально-психологические и социокультурные		прагматические и социолингвистические	
Барьеры				
Spencer-Oatey Н., Neuliep J.	этноцентризм		опасения и предубеждения / тревога и беспокойство (о партнере по коммуникации, ситуации межкультурного общения, результатах взаимодействия)	

Таблица 2

ФАКТОРЫ, ВЫЗЫВАЮЩИЕ ТРУДНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Эндо-факторы (внутренние)			Экзо-факторы (внешние)	
лично- и социально-психологические	лично-мотивационные	когнитивно-рефлексивные	межличностные и ситуационно-прагматические	когнитивно-дискурсивные и вербально-семантические

СОВРЕМЕННЫЕ ОНЛАЙН-РЕСУРСЫ – ТИПОЛОГИЯ И ФУНКЦИОНАЛ

Назрела необходимость поиска современных дидактических решений, которые способствовали бы минимизации негативного влияния перечисленных выше факторов с помощью рационального выбора способов преодоления трудностей межкультурного взаимодействия и наиболее эффективной

организации межкультурной подготовки. Образовательная среда на современном этапе характеризуется возможностью внедрения в процесс обучения широкого спектра онлайн-ресурсов, разнообразных по функциональному наполнению, лингводидактическому потенциалу, целевой аудитории, по формату доступа и взаимодействия. При широком рассмотрении в их состав принято включать систему информационных образовательных

Педагогические науки

онлайн-сервисов, в том числе онлайн-платформы и курсы, реализуемые с помощью информационных технологий 1.0–4.0 [Титова, 2015; Коряковцева, 2020]. В узком смысле – это мультимедийные учебные пособия, онлайн-ресурсы для индивидуальной и совместной работы, а также электронные образовательные ресурсы [Синельников и др., 2016], каждый из которых может быть использован как в качестве самостоятельного ресурса, так и как составной компонент электронной образовательной среды.

Рассматриваемые в данной статье примеры онлайн-досок Flinga (flinga.fi/) и Padlet (padlet.com/), онлайн-ресурсов для создания интерактивных презентаций Nearpod (nearpod.com/), Wooclap (www.wooclap.com/), ментальных карт Mindomo (www.mindomo.com/ru/) можно отнести к онлайн-ресурсам для индивидуальной и совместной работы. Они обладают теми же лингводидактическими преимуществами, что и информационные образовательные онлайн-сервисы, поскольку могут быть использованы как независимо, так и интегрированно в качестве компонента сервиса.

На основе анализа опыта внедрения представленных онлайн-ресурсов в рамках курса по подготовке магистрантов к межкультурной коммуникации в Российском экономическом университете им. Г. В. Плеханова были выявлены их функциональные и лингводидактические составляющие в трех аспектах – личностно-деятельностном, организационно-методическом и интерактивном.

Любой новый опыт расширяет границы познания и вносит в его процессы необратимые, но качественно новые изменения. В этом смысле функциональный и лингводидактический потенциал рассматриваемых онлайн-ресурсов раскрывается в образовательном процессе в *личностно-деятельностном аспекте*, реализуя принципы личностно ориентированной направленности обучения, автономности, воспитывающего обучения.

Онлайн-доски (Flinga и Padlet), онлайн-ресурсы для создания интерактивных презентаций (Nearpod и Wooclap) и ментальных карт (Mindomo) позволяют организовать образовательный процесс таким образом, чтобы каждому обучающемуся была предоставлена возможность выбора инструментов самовыражения сообразно индивидуальным способам познания, восприятия и переработки информации, а также когнитивного реагирования [Филимонова, 2019]. Они способствуют качественным преобразованиям на личностно-деятельностном уровне, трансформируя мировоззрение от статичного к гибкому, характеризующемуся динамично развивающимися процессам познания. Это в свою очередь предполагает формирование определенных качеств личности, позволяющих рассматривать

образовательную деятельность в свете реализации ряда возможностей:

1) все поддается познанию, осмыслению и изучению;

2) новые задачи – это новые возможности для личностного роста;

3) конструктивное восприятие замечаний и критики – это инструмент для личностного и профессионального развития;

4) положительная оценка достижений других и позитивное отношение к обучению – это источник вдохновения и залог успеха.

При подготовке к межкультурному взаимодействию функционал рассматриваемых онлайн-ресурсов задействуется при формировании способности к восприятию норм и ценностей, характерных для различных культур, распознаванию межкультурного разнообразия, повышению уровня межкультурной осведомленности, расширению границ межкультурного кругозора, любознательности, гибкости в оценках и критичности к стереотипам и предубеждениям.

Реализуемая с помощью функциональной составляющей рассматриваемых онлайн-ресурсов технология интерактивного обучения способствует развитию у обучающихся учебных и когнитивных умений в процессе индивидуальной, командной (групповой) и самостоятельной работы с учебным материалом при подготовке к дискуссии, мозговому штурму, дебатам, устному выступлению – гиперссылки, интеллект-карты, интерактивные опросы и онлайн-формы, позволяющие категоризировать данные, ранжировать их в приоритетном порядке, соотносить и сопоставлять информацию, анализировать и давать оценку как в режиме реального времени во взаимодействии с группой, так и самостоятельно.

В *организационно-методическом аспекте* онлайн-ресурсы обеспечивают удобство создания, хранения и распространения учебного материала, что подразумевает возможность его аккумулировать и распределять в тематические блоки в различном формате (аудио-, видео-, текстовом, ссылка на онлайн-ресурс, гиперссылка, картинка, мемы, эмоджи), позволяя эффективно организовать совместную творческую интерактивную работу обучающихся и преподавателя – совместное создание образовательного контента, взаимопроверка и самооценка (peer-correction), описание деловой ситуации, анализ кейса, работа над проектом. Онлайн-ресурсы реализуют возможность создавать и размещать выполненные обучающимися задания (в том числе, проектные) в одном образовательном онлайн-пространстве (онлайн-доски, ментальные карты), оставляя к ним аудио-комментарии,

организовать совместное обсуждение с последующим анализом его результатов в режиме реального времени. В этом смысле функциональный и лингводидактический потенциал рассматриваемых онлайн-ресурсов раскрывается в реализации следующих принципов: доступности и посильности, наглядности, ситуативности, оптимизации, прочности, проблемности.

Интерактивный аспект реализации функционального и лингводидактического потенциала современных онлайн-ресурсов подразумевает одновременное взаимодействие обучающихся друг с другом и с преподавателем в режиме реального времени на основе интерактивных заданий, включающих творческие, проектные, аналитические, проблемно-дискуссионные, реализуя следующие принципы: коммуникативной направленности, интерактивности, взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности, прочности, проблемности.

СОВРЕМЕННЫЕ ОНЛАЙН-РЕСУРСЫ – ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

С помощью онлайн-ресурсов Nearpod и Wooclap в рамках курса по подготовке к межкультурной коммуникации были созданы интерактивные презентации, аккумулирующие и систематизирующие информацию об аксиологической составляющей межкультурного общения, в частности, о моделях культурных различий [Meyer, 2016; Dimitrov, 2012], культуросообразных поведенческих моделях [Naumov, 2000] и стратегиях межкультурного взаимодействия в ситуациях профессионального общения [Hurn, Tomalin, 2013], анализа и оценки культурного профиля партнера по межкультурному взаимодействию [Мясоедов, 2012].

Функционал Nearpod и Wooclap обеспечивает вовлечение обучающихся в процесс критического осмысления представленной информации, позволяет взаимодействовать с ней, в частности в процессе сбора, анализа, систематизации, интерпретации и оценки информации благодаря реализации на основе этих онлайн-ресурсов взаимного обмена эпистемическими и эвристическими знаниями. Функционально-лингводидактический потенциал онлайн-ресурсов предоставляет обучающимся возможность во время демонстрации презентации добавлять комментарии, принимать активное участие в выделении, соотнесении и сопоставлении информации (индивидуально, в парах или группах), дополнять или корректировать представленную информацию, категоризировать и распределить информацию в приоритетном порядке.

С использованием функционально-лингводидактического потенциала онлайн-ресурсов для создания интерактивных презентаций Nearpod и Wooclap были разработаны следующие интерактивные задания:

1) соотнесите основные модели культурных различий и их ключевые характеристики на основе представленных параметров;

2) сопоставьте представленные модели культурных различий и соответствующие им ценностные доминанты;

3) выделите в предложенных стратегиях поведения черты, характерные для представителей указанных культур;

4) определите и сопоставьте ключевые характеристики и ценностные доминанты вашей культуры и культуры представителей двух стран (на выбор);

5) проанализируйте культурный портрет и выберите ценностные доминанты и ключевые характеристики, схожие с вашей культурой;

6) дополните портрет представителя указанной культуры, используя ее ключевые характеристики, ценностные доминанты и предполагаемые стратегии поведения в предложенной ситуации межкультурного общения.

Возможность, предоставляемая онлайн-ресурсами Nearpod и Wooclap, не только аккумулировать и систематизировать информацию об аксиологической составляющей межкультурного общения, но и вовлекать обучающихся в процесс ее критического осмысления и взаимодействия с ней, задействовать когнитивные умения, участвовать во взаимообмене опытом и мнениями, превращает эти ресурсы в дидактические инструменты, способствующие формированию у обучающихся способности распознавать эндо- и экзофакторы, препятствующие эффективному межкультурному взаимодействию, и преодолевать сопряженные с этим трудности. В частности, такие эндо-факторы, как гносеологический барьер и связанные с этим когнитивно-эмоциональные и личностно-мотивационные сложности восприятия, анализа, рефлексии, вызванные необходимостью обработки больших объемов данных из разных областей знания, их категоризации и систематизации. Реализуемый с помощью представленных онлайн-ресурсов интерактивный формат взаимодействия нивелирует отрицательное влияние социально-психологических эндо-факторов и когнитивно-дискурсивных экзо-факторов, придавая взаимодействию эмоциональную осмысленность, мотивационную направленность и коммуникативную значимость, способствуя проявлению эмоциональной открытости и мотивации к взаимодействию. Это позволяет снизить проявления этноцентризма, развивает

Педагогические науки

способности к рефлексии и эмоциональной гибкости, адекватному выражению эмоционального состояния, стимулирует когнитивные процессы, способствует развитию межкультурного ориентирования.

С помощью функционального инструментария онлайн досок-Padlet и Flinga, а также ресурса по созданию ментальных карт Mindomo обучающимся предоставляется возможность критически осмыслить представленный учебный материал, организовать интерактивное взаимодействие в формате обсуждения культурных портретов представителей разных стран и составляющих их основу ключевых культурно-ценностных доминант, представить анализ и критическую оценку составленных портретов, разместить результаты совместной работы на онлайн доске как едином образовательном интерактивном онлайн-пространстве. Онлайн доски Padlet и Flinga, ресурс Mindomo также позволяют организовать совместную индивидуальную или групповую интерактивную работу над анализом кейса [Фролова, 2019, с. 162].

На основе функционально-лингводидактического потенциала онлайн-досок Padlet и Flinga, а также инструмента по созданию ментальных карт Mindomo были разработаны следующие интерактивные задания:

1) выделите ключевые ценностные доминанты представителей указанных культур, разместите результат в формате ментальной карты с помощью Mindomo;

2) сопоставьте выделенные культурные ценностные доминанты и выявите возможные зоны культурного диссонанса, отметьте их на ментальной карте;

3) на основе составленных культурных портретов представителей указанных стран охарактеризуйте их ожидаемые модели поведения в ситуации межкультурного взаимодействия с точки зрения отношения к принятию решений, к системе поощрений, к взаимодействию в команде; обсудите ваши предположения в группе, сформулируйте характерные черты предполагаемых поведенческих моделей и разместите результат обсуждения на онлайн-доске;

4) в предложенном кейсе выделите модели поведения участников, сопоставьте их с предполагаемыми, проанализируйте сходства и различия;

5) охарактеризуйте предполагаемые модели поведения представителя родной культуры в подобной ситуации межкультурного взаимодействия; сопоставьте выявленные характерные черты с поведенческими моделями участников кейса, проанализируйте сходства и различия,

6) предоставьте рекомендации по выбору оптимальных стратегий поведения в данной ситуации межкультурного общения; разместите предположения на онлайн-доске / ментальной карте, проанализируйте представленные рекомендации, предоставьте комментарии и выберите наиболее эффективные стратегии.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Онлайн-доски Padlet и Flinga, онлайн-ресурс для создания ментальных карт Mindomo предоставляют целый спектр дидактических решений по преодолению трудностей межкультурного общения. Вовлекая всех участников образовательного процесса в интерактивное взаимодействие, функционально-лингводидактический инструментарий представленных онлайн-ресурсов активизирует когнитивные процессы, формирует способность к критическому мышлению как когнитивной составляющей межкультурной компетенции, способствуя открытости сознания, готовности к восприятию мотивационных и ценностных ориентаций, поведенческих моделей и ситуационных норм, отличных от привычных и принятых в родной культуре. При этом формируется способность и готовность к построению и реконструкции коммуникативных программ для решения ситуационно-прагматических и когнитивно-дискурсивных задач межкультурного общения, развиваются умения выбора способов и средств межкультурного общения, способствующих их эффективной реализации.

Успешная интеграция современных образовательных сервисов и ресурсов в образовательный процесс требует соблюдения ряда педагогических условий, среди которых:

- организация учебной работы студентов, в которой они являются активными участниками образовательного процесса, способными и готовыми к саморазвитию и совершенствованию;

- адаптивность и гибкость в использовании образовательных онлайн-ресурсов, создающих единую среду интерактивного взаимодействия в образовательной системе;

- открытость онлайн-образовательного пространства на всех этапах обучения;

- наличие возможности дополнять, корректировать, обсуждать учебный материал согласно потребностям студентов и потенциальных работодателей, а также в соответствии с требованиями ФГОС;

- доступность и вариативность образовательных онлайн-ресурсов, включая ресурсы Интернет, аутентичные аудио- и видеоматериалы, интерактивные проблемные задания, направленные на развитие критического мышления;
- использование интерактивных форм контроля и оценки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ типологических, функциональных и лингводидактических составляющих

предлагаемых образовательных онлайн-ресурсов в трех аспектах (личностно-деятельностном, организационно-методическом и интерактивном) на основе опыта их использования при реализации курса по подготовке магистрантов к межкультурному взаимодействию показал, что эти онлайн-ресурсы представляют собой цифровой лингводидактический инструментарий, с помощью которого становится возможным выработка и внедрение в образовательный процесс эффективных дидактических решений по преодолению трудностей межкультурного взаимодействия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Агапова С. Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации. Ростов н/д : Феникс, 2004.
2. Жукова И. Н. [и др.]. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н.Жукова, М.Г.Лебедевко, З.Г.Прошина, Н.Г.Юзефович. М. : ФЛИНТА, 2013.
3. Левитов Н. Д. Психология характера. М. : СГА, 2009.
4. Neuliep J. W. Intercultural Communication, A contextual Approach, 7th ed., Sage Publications, Inc., USA, 2018.
5. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.
6. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М. : Академия, 2001.
7. Чагина А. В. Преодоление межкультурных коммуникативных трудностей как основа развития межкультурной компетентности личности // Вестник КГУ: Педагогика, психология, социокинетика. 2017. № 2. С. 91–97.
8. Ермакова О. Н., Земская Е. А. К построению типологии коммуникативных неудач // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М. : Наука, 1993. С. 30–63.
9. Титова С. В. МООК в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151.
10. Коряковцева Н. Ф. Автономия изучающего иностранный язык в аспекте цифровизации образования // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования: сборник научных трудов. СПб. : СПб. политехнический университет Петра Великого, 2020. С. 20–26. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id20-262.
11. Синельников В. В. [и др.]. Онлайн-ресурсы для самообразования российских школьников / В.В.Синельников, С.Г.Косарецкий, А.Г.Милякина, Н.А.Чеботарь. М. : НИУ ВШЭ, 2016.
12. Филимонова Е. Ю. Системное мышление в структуре гибких навыков // Межкультурная ↔ интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода: материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию Башкирского государственного университета, 2019. С. 260–264.
13. Meyer E. The Culture Map. Public Affairs, 2016.
14. Dimitrov K. Critical review of models, containing cultural levels beyond the organizational one // Economic Alternatives. 2012. Issue 1. P. 98–126.
15. Naumov A. Measuring Russian Culture using Hofstede's Dimensions. Applied Psychology: An International Review. 2000. Issue 4. Vol. 49. P. 709–718.
16. Hurn B., Tomalin B. Cross Cultural Communication. Theory and Practice. Palgrave Macmillan, 2013.
17. Мясоедов С. П. Основы кросскультурного менеджмента. Как вести бизнес с представителями других стран и культур. М. : Дело, 2012.
18. Фролова Г.М., Шукин А.Н. Разнообразие приемов обучения как способ интенсификации и оптимизации занятий по курсу «основы методики преподавания иностранного языка» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 3(832). С. 158–166.

REFERENCES

1. Agapova, S. G. (2004). Osnovy mezhlichnostnoj i mezhkul'turnoj kommunikacii = Fundamentals of interpersonal and intercultural communication. Rostov n/d: Feniks. (In Russ.)
2. Zhukova, I. N. et al. (2013). Slovar' terminov mezhkul'turnoj kommunikacii = Dictionary of intercultural communication terms. Moscow: FLINTA. (In Russ.)
3. Levitov, N. D (2009). Psihologija haraktera = Character psychology. Moscow: SGA. (In Russ.)
4. Neuliep, J. W. (2018). Intercultural Communication, A contextual Approach, 7th ed., Sage Publications, Inc., USA.
5. Astafurova, T. N. (1997). Strategii kommunikativnogo povedenija v professional'no-znachimyh situacijah mezhkul'turnogo obshhenija (lingvisticheskij i didakticheskij aspekt) = Strategies of communicative behavior

- in intercultural professional communication situations (linguistic and didactic aspects): Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
6. Labunskaja, V. A. (2001). Psihologija zatrudnennogo obshhenija: Teorija. Metody. Diagnostika. Korrekcija = The Psychology of Difficulty in Communication: Theory. Methods. Diagnostics. Correction. Moscow: Akademija. (In Russ.)
 7. Chagina, A. V. (2017). Overcoming intercultural communication difficulties as the key to the development of an intercultural competence of an individual. Vestnik Kostroma State University. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2, 91–97. (In Russ.)
 8. Ermakova, O. N., Zemskaja E. A. (1993). K postroeniju tipologii kommunikativnyh neudach. Russkij jazyk v ego funkcionirovanii. Kommunikativno-pragmaticheskij aspekt = Towards building a typology of communicative failures. Russian language in its functioning. Communicative and pragmatic aspects (pp. 30–63). Moscow: Nauka. (In Russ.)
 9. Titova, S. V. (2015). MOOCs in Russian Universities. Higher education in Russia, 12, 145–151. Moscow. (In Russ.)
 10. Korjakovceva, N. F. (2020). Avtonomija izuchajushhego inostrannyj jazyk v aspekte cifrovizacii obrazovanija = Autonomy of a foreign language learner in view of digitalization of education (pp. 20–26). Shatilovskie chtenija. Cifrovizacija inozjazychnogo obrazovanija: Sbornik nauchnyh trudov. Shatilov readings. Digitalization of foreign language education: Collection of scientific papers. St. Petersburg: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. DOI 10.18720/SPBPU/2/id20-262. (In Russ.)
 11. Sineľnikov, V. V. et. al. (2016). Onlajn-resursy dlja samoobrazovanija rossijskih shkol'nikov = Online resources for self-education of Russian schoolchildren. Moscow: Higher School of Economics. (In Russ.)
 12. Filimonova, E. Ju. (2016). Sistemnoe myshlenie v strukture gibkih navykov = Systems thinking in the structure of soft skills (pp. 260–264). Mezhkul'turnaja ↔ intrakul'turnaja kommunikacija: teorija i praktika obuchenija i perevoda: Proceedings of the VIII International scientific and practical conference. Bashkir State University. (In Russ.)
 13. Meyer, E. (2016). The Culture Map. Public Affairs.
 14. Dimitrov, K. (2012). Critical review of models, containing cultural levels beyond the organizational one. Economic Alternatives, 1, 98–126.
 15. Naumov, A. (2000). Measuring Russian Culture using Hofstede's Dimensions. Applied Psychology. An International Review, 4, 709–718. (Vol. 49).
 16. Hurn, B. (2013). Cross Cultural Communication. Theory and Practice. Palgrave Macmillan.
 17. Mjasoedov, S. P. (2012). Osnovy krosskul'turnogo menedzhmenta. Kak vesti biznes s predstaviteljami drugih stran i kul'tur = Fundamentals of Cross-Cultural Management. How to do business with representatives of other countries and cultures. Moscow: Delo. (In Russ.)
 18. Frolova, G. M., Shchukin A. N. (2019). A variety of teaching methods as a way to intensify and optimize classes within the course "Fundamentals of teaching a foreign language". Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Studies, 3 (832), 158–166. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Пригожина Кира Борисовна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1
Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова»

Муратова Ольга Анатольевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1 Российского экономического университета
им. Г. В. Плеханова

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Prigozhina Kira Borisovna

Associate professor, PhD in Pedagogy, Associate professor at the Department of Foreign Languages 1,
Plekhanov Russian University of Economics

Muratova Olga Anatolyevna

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages 1, Plekhanov Russian University of Economics

Статья поступила в редакцию 20.10.2021;
одобрена после рецензирования 10.01.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 20.10.2021;
approved after reviewing 10.01.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 372.8:811.161.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_70



Пресс-конференция как форма интерактивного обучения русскому как иностранному

Е. П. Ульянова¹, М. Н. Ульянов²

¹Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Челябинск, Россия, marzhenya@yandex.ru

²Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, max-39@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена интерактивным формам обучения русскому языку как иностранному, нацеленным на формирование коммуникативной и профессиональной компетенций, и описывает пресс-конференцию как форму занятия, позволяющую ввести новый лексический материал или отработать и завершить изучение темы. В статье представлены варианты применения формы пресс-конференции и их апробация на занятиях подготовительного факультета, а также в программах бакалавриата и магистратуры.

Ключевые слова: РКИ, пресс-конференция, интерактивное обучение, речевая деятельность

Для цитирования: Ульянова Е. П., Ульянов М. Н. Пресс-конференция как форма интерактивного обучения русскому как иностранному // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 70–75. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_70

Original article

Press Conference as a Form of Interactive Teaching of Russian as a Foreign Language

Evgeniya P. Ulyanova¹, Maxim N. Ulyanov²

¹South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia, marzhenya@yandex.ru

²Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, max-39@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to interactive forms of teaching Russian as a foreign language, aimed at the formation of communicative and professional competences, and describes the press conference as a lesson format that allows teachers to introduce new lexical material or study a topic. The article presents different variants of using the press conference form and describes the authors' classroom experience of applying the technique at the preparatory faculty, as well as in bachelor's and master's programs.

Keywords: RFL, press conference, interactive learning, speech activity

For citation: Ulyanova, E.P., Ulyanov, M.N. (2022). Press Conference as a Form of Interactive Teaching of Russian as a Foreign Language. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 70–75. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_70

ВВЕДЕНИЕ

Преподавание русского языка как иностранного сегодня приобретает всё большую популярность и необходимость: иностранные студенты активно включаются в процесс российского образования, учатся по

Педагогические науки

подготовительным программам, а также поступают на бакалавриат, в магистратуру и аспирантуру. Увеличение количества желающих получить образование в России, расширение профилей подготовки, рассчитанных специально на иностранцев, а также использование дистанционных технологий обусловили интенсивное развитие и модернизацию методических форм и приемов в области РКИ.

Одной из самых главных трудностей для иностранцев в российском вузе, по результатам опроса, является организация учебных занятий. Речь идет о том, что большинство из них выстраивается в монологической форме, например, лекция, во время которой говорит преимущественно преподаватель, или диалогической, когда вопросы лектора чередуются с ответами студента. В течение дня меняются предметы, преподаватели, вводится много новых слов и предлагается большой объем информации на неродном языке, который, соответственно, трудно усвоить сразу. Выход из данной ситуации нам видится в активном использовании интерактивных технологий, применении игровых форм, позволяющих на занятии моделировать реальные ситуации, связанные как с практикой общения, так и с подготовкой к будущей профессии и последующей самореализации в ней.

О высокой эффективности и важной роли интерактивных занятий, игровых и креативных форм написано немало статей [Китайгородская, 2009; Образцова, 2015; Васильева, 2018; Ульянов, Ульянова, 2021]. Игры в процессе обучения не только выполняют основную задачу – формировать коммуникативную и профессиональную компетенции, но и позволяют создать динамичный учебный процесс, насыщенный разными формами работы на занятии, и психологически комфортную обстановку, что способствует лучшему и более качественному усвоению языкового и теоретического материала. Кроме того, креативные формы обучения положительно влияют и на аккультурацию иностранных студентов, поскольку знакомят с реалиями жизни, речевыми формами, этикетом, культурными и лингвокультурными явлениями России.

Предметом данной статьи является использование на учебных занятиях формы пресс-конференции. Цель авторов заключается в ее описании и анализе различных вариантов применения на занятиях разной направленности и профиля. Новизна предлагаемого материала видится в применении формы пресс-конференции в аудитории иностранных учащихся, позволяющей не только оживить и разнообразить образовательный процесс, но и решить конкретные учебные задачи.

Эта форма работы позволяет организовать ситуацию, максимально приближенную к жизни:

многие из выпускников гуманитарных специальностей могут быть связаны как с организацией пресс-конференции, так и с полноправным участием в ней в качестве журналиста или гостя. Кроме того, проведение пресс-конференции на учебном занятии помогает развивать коммуникативные умения, в частности умение слушать и задавать вопросы. Более того, сама ситуация пресс-конференции предполагает совместное решение как общих, так и частных для отдельного участника задач: обмен информацией на встрече, популяризация определенной идеи, получение сведений о делегации и последующее письменное оформление полученных данных.

Обучение правильному ведению диалога позволяет студентам решать задачи, анализируя обстоятельства, мыслить критически, взвешивать альтернативные мнения, участвовать в дискуссии, принимать продуманные решения и, конечно же, обмениваться информацией с другими людьми. В настоящее время существует много различных форм для развития коммуникативных умений: это, например, индивидуальная, парная и групповая работа на занятии (что достаточно активно применяется на большинстве занятий), а также выполнение исследовательских проектов, творческих заданий, проведение ролевых игр. Использование последних создает благоприятную и доброжелательную атмосферу на занятии, а также повышает интерес учащихся.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Прежде чем перейти к описанию основных вариантов применения формы пресс-конференции на занятиях, остановимся на тех идеях и работах, которые послужили базой для нашего исследования. Несомненно, занятие-пресс-конференция относится к интерактивным формам обучения. Последние, как правило, предполагают игровые приемы, которым в методике всегда уделяется много внимания, поскольку именно игра позволяет обучающемуся активно включиться в процесс познания и помогает развивать интеллект в достаточно динамичной форме. Например, Д. Б. Эльконин говорит о четырех функциях игры: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных действий, средство развития произвольного поведения [Эльконин, 1999]. Т. В. Васильева выделяет обучающую, мотивационно-побудительную, ориентирующую и компенсаторную функции учебной игры [Васильева, 2018]. Исследователи отмечают, что в процессе обучения игровая деятельность выполняет обучающую, воспитательную,

развлекательную, коммуникативную, релаксационную, психологическую и развивающую функции [Образцова, 2015; Хвалина, Михайлов, Суханова, 2009].

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ: ВАРИАНТЫ ПРОВЕДЕНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ – ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИИ

Учебная игра активизирует внимание студентов, их стремление к успешному результату выполнения задания, а также положительно влияет на воспитательно-образовательный процесс. Игровые задания способствуют накоплению языкового материала, закреплению полученных знаний, формированию коммуникативных навыков. Мы же остановимся на одном из вариантов учебной ролевой игры – пресс-конференции. Как правило, учащиеся хорошо понимают эту форму, активно участвуют и в роли приглашенных гостей, например, русских писателей, ученых, певцов, актеров и т. д., и в роли журналистов, представляющих различные СМИ – газеты, радио, телевидение, Интернет. В качестве ведущего может выступать как преподаватель, так и сильный студент.

Форма пресс-конференции позволяет учащимся подойти к изучаемой проблеме с конкретно поставленными задачами: подготовиться и сыграть выбранную роль, научиться правильно формулировать, задавать вопросы и отвечать на них. Конечно, активной остается и роль преподавателя, который осуществляет подготовку студентов к игре, корректирует и помогает учащимся правильно составлять вопросы, обсуждает выбранные учащимися модели поведения. Рассмотрим несколько способов организации пресс-конференции на занятии, потому что на занятиях можно использовать как общую форму прессконференции, так и полноценную игру.

Первый вариант – использование элементов пресс-конференции при закреплении нового материала, введенного на занятии. Этот вариант требует минимальной подготовки, поэтому может быть включен в обычные занятия для смены вида речевой деятельности студентов. Например, после чтения текста, посвященного конкретному человеку, это может быть писатель, композитор, политик, режиссер, ученый; обучающимся предлагается сформулировать интересные вопросы к герою текста. Кроме того, выбирается студент, который сыграет этого героя и постарается ответить на составленные другими участниками игры вопросы.

Отметим, что в этом случае вопросы задаются строго по тексту, однако возникают ситуации, когда

озвучен интересный вопрос, но в тексте на него ответ отсутствует. В этом случае преподаватель предлагает варианты, как можно достойно ответить на такой вопрос. Следовательно, в данном варианте использования формы пресс-конференции студенты тренируются составлять вопросы по тексту и искать на них ответы. В зависимости от уровня группы и студента, отвечающий может пользоваться либо учебником, либо составленным списком трудных слов, либо стремится отвечать по памяти.

Второй вариант проведения игры требует уже более длительной подготовки, поскольку проводится на отдельном занятии после домашней подготовки обучающихся. Как правило, этот формат универсален, потому что подходит и для изучения нового материала, и для итоговых занятий по теме. В этом случае форма пресс-конференции позволяет студентам изучить (или повторить) и систематизировать информацию дома, а на занятии представить результаты своей самостоятельной работы, отработать и закрепить необходимые навыки.

Безусловно, второй вариант проведения игры требует предварительной подготовки. Часть группы становится журналистами, представляющими свое издание, другая – организатор и герой (или героини) встречи. Когда распределены роли, то объясняются задачи перед каждой группой. Функция организатора заключается в проведении мероприятия – составить слова приветствия, сообщить проблему и круг вопросов, представить гостей и сотрудников СМИ и вести диалог и ход конференции. Функция героя – ответить на вопросы о своем персонаже, используя имеющиеся знания. И, наконец, функция журналистов – задать подготовленные заранее вопросы, не повторяя коллег, после чего подготовить материал для своего вымышленного издания – статью, радиорепортаж, видео или пост.

При подготовке к пресс-конференции учащиеся знакомятся с клише: «Добрый день! Издание хочет уточнить...», «Здравствуйте! Слушателей нашей радиостанции интересует вопрос...», «Добрый день! Редакция нашей газеты получила письмо с просьбой объяснить...» и т. д. Кроме того, может быть подготовлен необходимый реквизит: таблички с названием издания, именами, карточки с базовой информацией (опорными словами и именами), бутафорские микрофоны и т. д.

В ходе изучения темы «Город» (например, в учебнике «Русский сезон» это урок восемь) вводится новая лексика, закрепить которую позволит как раз игровая форма. В качестве домашнего задания часть студентов готовит рассказ о своем родном городе, который они представят на пресс-конференции в качестве мэра, губернатора и т. п. Остальные студенты готовят вопросы, например: как работает

Педагогические науки

транспорт в вашем городе, где люди могут отдохнуть после работы, как можно получить квартиру молодой семье и т. д. Данная форма позволяет развить навык устного рассказа – рассказать о родном городе одним студентам, а другим студентам – задать вопросы и записать ответы. Отметим, что данное задание студенты выполняют с большим интересом, чем просто рассказать и задать вопрос отвечающему. Система вопрос-ответ, реализованная в ситуации игры, позволяет студентам творчески подойти к выполнению задания, задействовать необходимую лексику, рассказать о том, что им близко, и заинтересовать других участников мероприятия.

Приведем другой пример использования данной игровой формы при изучении темы «Жизнь и творчество А. П. Чехова» (урок по материалам учебника «Дорога в Россию», часть 3). Преподаватели, работающие по указанному учебнику, знают, что в уроке 2 содержится текст-биография, где рассказывается о жизни и творчестве писателя. Работа над данным материалом, включающим в себя как грамматические упражнения (действительные и страдательные причастия), так и лексические (биография человека, А. П. Чехов), осуществляется на нескольких занятиях. В качестве итогового задания по данной теме предлагается организовать пресс-конференцию.

Один обучающийся выбирается на роль Чехова (в нашем случае инициатива исходила от самих студентов, заинтересовавшихся жизнью Чехова и стремящихся улучшить свои коммуникативные навыки), его задача – сыграть роль русского писателя во время пресс-конференции. Как правило, студенты, выбирающие эту роль, ответственно относятся к заданию – почувствовать себя в роли русского писателя. Для этого необходимо еще раз повторить содержание учебных текстов и ознакомиться с дополнительным материалом (по желанию). Подготовка к ответу позволяет учащемуся отработать навык выборочного пересказа текста по памяти. Допустимо выписать сложные слова на доску, либо сам студент выписывает длинные или сложные для него слова.

Задача остальных студентов – подготовить интересные вопросы по изученным текстам. В этом случае важно не только правильно сформулировать вопрос, но и сделать его интересным, чтобы потенциальным читателям тоже захотелось узнать ответ.

В нашей практике были случаи, когда желающих перевоплотиться в русского писателя было очень много, в этой ситуации возможен выбор нескольких учащихся на роль Чехова: биографический материал был распределен по периодам: молодой писатель, Чехов на Сахалине, зрелый Чехов. Кстати, отметим, что в этом случае роль

«журналистов» немного усложняется, потому что они должны быть внимательнее при выборе адреса, отвечающего на вопрос, чтобы не допустить ошибок. Вот примерные вопросы, составленные студентами:

Каковы Ваши планы?

Кем Вы хотите стать?

Почему Вы выбрали именно остров Сахалин?

Как отнеслись ваши друзья и семья к поездке на остров?

Вы хотели бы провести на острове всю жизнь?

Как Вы поняли, что влюблены?

Что бы Вы сказали себе молодому?

Любите ли Вы путешествовать? и т. д.

Использование формы пресс-конференции по программам бакалавриата, например, в курсе «Деловое общение» или «Иностранный язык в профессиональной коммуникации», уместно как минимум по двум причинам: во-первых, это развитие коммуникативных умений, которые у иностранных учащихся в приоритете, во-вторых, это формирование профессиональной компетенции – владение официально-деловым стилем, что, несомненно, пригодится в будущей профессии.

Вариантом занятия стала организация пресс-конференции на тему «Туризм». В качестве гостей были приглашены лица, ответственные за развитие экономики, туризма, культуры и пр. в городах и регионах, а перед «журналистами» стояла задача выяснить, как будут решаться существующие проблемы в области туризма и какие перспективы есть в этой отрасли. В большой и многонациональной учебной группе студентов можно разделить на мини-группы по странам. Это позволяет участникам конференции глубже изучить данный вопрос по своей стране и узнать много новой информации от представителей разных государств и городов.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Форма пресс-конференции, являясь одним из видов интерактивного обучения, как мы убедились, решает несколько задач одновременно: позволяет развивать языковые и речевые навыки и умения, формирует коммуникативную и профессиональную компетенции, приучает работать в команде и слушать мнение одноклассников, устанавливает эмоциональный контакт между студентами. Обращение к данной форме как элементу занятия или как к самостоятельному уроку помогает сменить вид речевой деятельности, темп работы, переключить внимание, активизировать творческий потенциал обучающихся.

Бесспорным достоинством ролевой игры является формирование умения выступать перед аудиторией, которое, несомненно, пригодится в большинстве профессий, навыка работы с литературой и выполнения задачи за короткий промежуток времени. Вызывает интерес и сама форма, при которой осуществляется практика в аудировании, ребята активно говорят и слушают друг друга, чтобы записать информацию (на свой и чужой вопрос).

Мы полагаем, что форма пресс-конференции может использоваться как в начале изучения новой темы, так и в качестве итогового занятия. В первом случае данная игровая форма способствует привлечению внимания студентов к изучаемой теме или важной проблеме, систематизации полученных знаний, а также закреплению их на практике. Основная работа сосредоточена на чтении, аудировании и письме. Во втором случае во

время занятия «пресс-конференция» учащиеся демонстрируют свои знания и умения по данной теме, закрепляют уже знакомый материал, практикуются в официально-деловом общении. Здесь акцент смещается главным образом на аудирование и говорение.

Таким образом, в форме пресс-конференции развиваются умения всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма. В ходе обсуждения результатов занятия отмечаются коммуникативные победы одноклассников. Если позволяет время, то можно красочно оформить и разместить стенгазету по итогам пресс-конференции, что придает большую ответственность при написании текста, потому что результат увидят другие студенты, а не только преподаватель.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М. : Высшая школа, 2009.
2. Образцова Н. И. Игровые методы как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка в начальной школе // Экстернат РФ. 2015. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/146-preschool-foreign/7362-2015-03-21-08-48-07.html>
3. Васильева Т. В. Игровые и творческие задания как способ формирования профессиональных компетенций // Бесплатная интернет-библиотека. 2018. URL: <http://pdf.knigi-x.ru/21filologiya/183946-1-igri-tvorcheskie-zadaniya-kak-sposob-formirovaniya-professionalnih-kompetenciy-lektor-prepodavatel-kafed>
4. Ульянов М. Н., Ульянова Е. П. «Занимательная физика»: игровые технологии как средство обучения иностранных слушателей // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2021. Вып. 3. С. 12–16.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Владос, 1999.
6. Хвалина Е. А., Михайлов А. В., Суханова Т. В. Особенности разработки учебных пособий для иностранных учащихся // Успехи современного естествознания. 2009. Вып. 10. С. 64–65. URL: <https://natural-sciences.ru/article/view?id=13100>

REFERENCES

1. Kitaigorodskaya, G. A. (2009). *Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam: teoriia i praktika* = Intensive teaching of foreign languages: theory and practice. Moscow: HS Publishing House. (In Russ.)
2. Obratsova, N. I. (2015). *Igrovye metody kak sposob povysheniia motivatsii k izucheniiu inostrannogo iazyka v nachal'noi shkole* = Game methods as a way to increase motivation for learning a foreign language in elementary school. Externship of the Russian Federation. <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/146-preschool-foreign/7362-2015-03-21-08-48-07.html> (In Russ.)
3. Vasil'eva, T. V. (2018). *Igrovye i tvorcheskie zadaniia kak sposob formirovaniia professional'nykh kompetentsiy* = Game and creative tasks as a way of forming professional competencies. Free Internet Library. <http://pdf.knigi-x.ru/21filologiya/183946-1-igri-tvorcheskie-zadaniya-kak-sposob-formirovaniya-professionalnih-kompetenciy-lektor-prepodavatel-kafed.php> (In Russ.)
4. Ulyanov, M. N., Ulyanova E. P. (2021). «Entertaining physics»: game technologies as a means of teaching foreign students. *International Post-Graduate Student Bulletin. Russian Language Abroad*, 3, 12–16. (In Russ.)
5. El'konin, D. B. (1999). *Psikhologiya igry* = Psychology of a game. Moscow: Vlados. (In Russ.)
6. Kvalina, E. A., Mikhailov, A. V., Sukhanova, T. V. (2009). Features of the development of teaching aids for foreign students. *Advances in current natural sciences*, 10, 64–65. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=13100> (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ульянова Евгения Павловна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Института лингвистики и международных коммуникаций Южно-Уральского государственного университета
(НИУ)

Ульянов Максим Николаевич

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей и прикладной физики физического
факультета Челябинского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ulyanova Evgeniya Pavlovna

PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language,
Institute of Linguistics and International Communication, NRU South Ural State University

Ulyanov Maxim Nikolaevich

PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Department of General and Applied Physics,
Physics Faculty, Chelyabinsk State University

Статья поступила в редакцию 08.11.2021;
одобрена после рецензирования 13.12.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 08.11.2021;
approved after reviewing 13.12.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_76



Методика организации самостоятельной работы студента по овладению умениями иноязычного аудирования в условиях заочного обучения

К. А. Умнягина

Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия, intelliks@hotmail.com

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов по овладению умениями аудирования на иностранном языке в условиях заочного обучения; обосновывается поликомпонентная структура самостоятельной работы студента-заочника; предлагается модель организации самостоятельной работы студента по овладению умениями аудирования с использованием электронного учебного модуля.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы студента, заочное обучение, обучение иноязычному аудированию, учебные стратегии и умения, электронный учебный модуль по овладению умениями аудирования

Для цитирования: Умнягина К. А. Методика организации самостоятельной работы студента по овладению умениями иноязычного аудирования в условиях заочного обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 76–83. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_76

Original article

Organising Students' Independent Work Aimed at Developing Listening Comprehension Skills in a Correspondence Course

Ksenia A. Umnyagina

Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia, intelliks@hotmail.com

Abstract. The article dwells on the organization of students' independent work on developing listening comprehension skills while pursuing a linguistics degree by correspondence; the author looks at different components of correspondence students' autonomous work, suggests a model for organizing students' independent work with regard to developing listening comprehension skills on the basis of an e-educational module.

Keywords: organization of students' independent work, teaching a foreign language by correspondence, developing listening comprehension skills, study strategies and skills, e-educational module

For citation: Umnyagina, K. A. (2022). Organising Students' Independent Work on Developing Listening Comprehension Skills by Correspondence. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 76–83. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_76

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время заочная форма получения образования, в том числе лингвистического, предполагает наличие в той или иной мере компонента *дистанционного* обучения. Использование дистанционных образовательных технологий является обязательным с 2014 года¹ в высшей школе, включая заочное образование. *Средства дистанционного обучения, интегрированные в систему заочного обучения*, предоставляют доступ к многочисленным ресурсам и имеют высокий дидактический потенциал в отношении организации самостоятельной работы студентов-заочников, в том числе, по овладению умениями иноязычного аудирования.

При заочном обучении иностранному языку способ организации учебной деятельности студентов имеет свою специфику. Традиционное заочное образование в России характеризуется, как известно, фазностью: учебно-экзаменационная сессия и межсессионный период. Основу системы заочного обучения составляет сочетание самостоятельной работы студентов-заочников в межсессионный период и в процессе аудиторной работы на сессиях зимой и летом. В дополнение к этому осенью проводится *установочная сессия* для первокурсников, задача которой заключается, в том числе в инструктаже для студентов по организации самостоятельной работы в межсессионный период.

В заочной форме образования акцент переносится на самостоятельную работу студента. При этом овладение умениями иноязычного аудирования в условиях заочного обучения представляет одну из наиболее сложных учебных задач.

ПОЛИКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ Организации самостоятельной работы студента-заочника по овладению умениями иноязычного аудирования

Самостоятельная работа (СР) студента по овладению умениями иноязычного аудирования в условиях заочного обучения отражает цели обучения данному виду речевого общения в соответствии с учебной программой: расширение рецептивно-го словаря, формирование ключевых механизмов аудирования, развитие базовых когнитивных умений, овладение основными стратегиями и видами аудирования. Особым целевым объектом является

овладение учебными стратегиями и умениями [Умнягина, 2016].

Поскольку работа по овладению умениями иноязычного аудирования строится в рамках современного УМК, а современные УМК содержат ограниченное число заданий, направленных на овладение умениями иноязычного аудирования и обеспечивающих достаточный объем самостоятельной практики в аудировании, представляется целесообразным, используя возможности интеграции дистанционных технологий, обладающих высоким дидактическим потенциалом, в содержание СР студентов-заочников, дополнить учебные материалы специальным электронным модулем. Целью такого модуля является обеспечение дополнительной практики в иноязычном аудировании и целенаправленное развитие учебных умений применительно к овладению умениями иноязычного аудирования.

В данной статье мы рассматриваем форму интеграции дистанционного обучения в заочное образование как *интеграцию двух составляющих*:

- 1) форм СР студента в рамках программных учебных материалов;
- 2) дистанционных форм СР студента, основанных на использовании такой дистанционной образовательной технологии, как электронный учебный модуль.

Эта интеграция предполагает взаимосвязь компонентов СР студента, где вторая составляющая – углубление и продолжение первой. Таким образом, одним из компонентов организации СР студента-заочника (вторым – *в межсессионный период*) может стать работа в электронном учебном модуле, который способен *углубить* и *дополнить* СР студента по овладению умениями иноязычного аудирования в рамках программных учебных материалов.

Следовательно, *интеграция дистанционных образовательных технологий в заочное обучение может означать сочетание оффлайн- и онлайн-обучения в межсессионный период*. Такая модель организации СР студента по овладению умениями иноязычного аудирования была проверена в МГЛУ на факультете заочного обучения (2019 / 2020, 2020 / 2021).

Следует отметить, что реализация самостоятельной работы студента-заочника с учетом возможностей дистанционного обучения по овладению умениями иноязычного аудирования выстраивается на основе поликомпонентности, включая следующее:

Компонент 1. Аудиторная работа в период установочной сессии.

Компонент 2. Самостоятельная работа студента в межсессионный период на базе

¹Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата). Регистрационный номер 33786 от 25 августа 2014 года.

программно-методических учебных материалов, высылаемых студенту.

Компонент 3. Самостоятельная работа студента на базе содержания специального электронного учебного модуля.

Компонент 4. Контрольно-оценочный компонент. Блок контрольно-измерительных материалов.

Содержание Компонента 1 СР студента предполагает сочетание самооценки и диагностики уровня владения умениями аудирования. В целях самооценки студентам предлагается заполнить листы самооценки, составленные на основе дескрипторов «Европейского языкового портфеля для России». Объективная диагностика уровня владения умениями аудирования проводится на материалах специально составленных тестовых заданий. Тестирование проверяет умение обучающихся понять аудиоинформацию на разных уровнях понимания иноязычного текста.

Установочная сессия также включает в себя инструктаж (методические рекомендации) для студентов по организации своей СР в межсессионный период, в том числе по овладению умениями иноязычного аудирования и приемами СР. Преподаватель иллюстрирует типичные задания для СР и способы их выполнения. Выполнение заданий контрольных работ – это управляемая учебная деятельность: большинство заданий, представленных в контрольных работах заочников, построены по формату жесткого или частичного управления, что предполагает наличие контрольных заданий и ключей.

Как обозначено выше, Компонент 2 предусматривает СР студента на базе программно-методических учебных материалов, высылаемых студенту. Система контрольных работ, выполняемых студентом и отсылаемых на проверку преподавателю, является основой самостоятельной учебной деятельности студента-заочника. Применительно к овладению умениями иноязычного аудирования контрольные работы включают подготовительные и речевые упражнения. Система подготовительных упражнений состоит из упражнений, направленных на развитие фонематического и интонационного слуха, упражнений, направленных на развитие словообразовательной и контекстуальной догадки, упражнений в распознавании на слух аббревиатур, а также на овладение базовыми навыками и умениями иноязычного аудирования. Система речевых упражнений представлена типичными заданиями для частично управляемой учебной деятельности по овладению умениями иноязычного аудирования. Задания направлены на развитие стратегий общего, полного и детального понимания. Отбор аудиотекстов целесообразно проводить исходя из требований, обозначенных в программе.

Компонент 3 – электронный учебный модуль. Электронный учебный модуль можно рассматривать как *универсальную образовательную технологию* [Умнягина, 2014]. «Электронный учебный модуль (ЭУМ) является автономным, содержательным и функционально полным образовательным ресурсом, предназначенным для решения определенной учебной задачи» [Осин, 2010, с. 13]. Электронный учебный модуль находится в электронной среде университета – системе управления обучением (LMS) (например, MOODLE). Необходимо отметить, что выполнение студентом заданий в модуле фиксируется в системе управления обучением благодаря развитой подсистеме протоколирования [Горожанов, 2015]. Ответность по каждому студенту отображается у преподавателя, что позволяет видеть динамику и объем работы, проделанный каждым студентом.

Рассмотрим структуру подготовленного нами электронного учебного модуля по овладению умениями иноязычного аудирования для студентов I курса заочного факультета лингвистического вуза. Предлагаемый учебный модуль построен на основе структуры «учебного ресурсного центра» как модели организации СР изучающего иностранный язык [Коряковцева, 2002, с. 152–163].

Как отмечалось выше, цель создания электронного учебного модуля по овладению умениями иноязычного аудирования – углубить и дополнить объем СР студента по аудированию с учетом программных требований, обеспечить подкрепление самостоятельной работы студента, выполняемой в рамках программных учебных материалов, а также обеспечить целенаправленное развитие у обучающихся учебных умений применительно к овладению умениями иноязычного аудирования.

При отборе и комплектации материалов для электронного учебного модуля по овладению умениями иноязычного аудирования мы исходим из определенных общедидактических и лингводидактических положений. Кратко обозначим данные положения:

1. Последовательное усложнение предлагаемой учебной задачи: от формальных задач, направленных на выполнение конкретного учебного действия (например: прослушайте и заполните) и выполнения закрытых тестовых заданий, к задачам открытого типа, проблемным вопросам.

2. Последовательный переход от управляемой к самоуправляемой учебной деятельности: от формата жесткого управления к частично управляемому аудированию и самоуправляемому аудированию (творческие проблемные задачи).

Педагогические науки

3. Обеспечение динамичной системы работы: от овладения компонентами аудирования к интегративной практике в иноязычном аудировании и далее к самоуправляемому аудированию.

Обозначенная динамичная система и последовательность работы обеспечивается также увеличением объема аудиотекста: от уровня предложения (sentence level) к уровню абзаца (paragraph

listening (micro-listening) и далее к уровню текста (text-based listening). Электронный учебный модуль содержит блок методической поддержки обучающегося, пять учебных блоков и контрольно-оценочный блок. Работа выполняется студентами последовательно по разделам модуля. Структура электронного учебного модуля по самостоятельному овладению умениями иноязычного аудирования представлена в таблице 1.

Таблица 1

	Название блока	Обзор (наполнение) блока
Учебно-методический блок	<i>Блок поддержки обучающихся. «Оцени свой уровень и свои потребности в овладении умениями аудирования, наметь цели»</i>	раздел 1: для отсутствующих на установочной сессии, раздел 2: выявление потребностей и трудностей в аудировании, раздел 3: методические указания для студента по работе в модуле.
Учебные блоки (подготовительные задания)	<i>«Развивай речевой слух»</i>	– упражнения для развития фонематического и интонационного слуха
	<i>«Тренируй память»</i>	– упражнения на увеличение объема памяти (memory drills)
	<i>«Развивай базовые умения смысловой переработки»</i>	– упражнения, направленные на развитие базовых умений смысловой переработки: выделения, организации, обобщения, предвосхищения, интерпретации и оценки информации.
	<i>«Лаборатория учебных умений» (Study skills Lab)</i>	– краткие определения компенсаторных, семантических, когнитивно-концептных и конкретно-практических умений и упражнения, направленные на их развитие применительно к аудированию
Собственно практика в аудировании	<i>«Лаборатория языковых средств»</i>	– упражнения, направленные на расширение и усвоение рецептивного словаря («Увеличивай свой словарный запас»)
	<i>«Лаборатория аудирования» (Listening Lab)</i>	– упражнения, направленные на развитие основных стратегий и видов аудирования (4 раздела)
Блок, направляющий студента на автономную практику в аудировании	<i>«Создай свою собственную аудиотеку и видеотеку. Загрузи то, что тебе интересно»</i>	– коллекция ссылок на аутентичные ресурсы, варианты и примеры возможных целей для самоуправляемого обучения аудированию, – специальные таблицы для заполнения (автономное аудирование)
Контрольно-оценочный блок	<i>«Самостоятельная оценка уровня владения умениями иноязычного аудирования»</i>	– заполнение студентом контрольного листа самооценки по умениям иноязычного аудирования (на основе ЕЯП)

Блок 1. Блок поддержки обучающихся

Оцени свой уровень и свои потребности в овладении умениями аудирования, наметь цели

Блок 1 содержит несколько разделов.

В рамках данного блока представляется целесообразным обеспечить специальный раздел (раздел 1) для студентов, которые в силу разных причин могли отсутствовать на установочной сессии, следовательно, этот раздел дублирует

материалы установочной сессии: листы самооценки, контрольно-измерительные материалы для оценки уровня владения умениями иноязычного аудирования, методические рекомендации по организации СР для студента. Раздел 2 предназначен для того, чтобы помочь студенту выявить свои потребности и свои трудности в области понимания инофонной речи на слух. В этих целях предлагается заполнить специальные таблицы,

которые содержат соответствующие вопросы. Раздел 3 предлагает пользователю ознакомиться с содержанием модуля и с методическими указаниями для студента по работе в модуле.

В качестве специального учебного пособия предлагается «Дневник студента по аудированию» (Listening Comprehension Learner Diary), являющийся частным трансформированным аналогом «Learner Diary» [Коряковцева, 2003, с. 267]. «Дневник студента по аудированию» может выполнять несколько функций:

- служить «навигатором» для студента по разделам модуля (инструментом ориентирования и «сопровождения»);
- содержать ссылки на тесты «Какой я ученик?» и «Какой мой тип памяти (learning style)» и рекомендации к соответствующему типу;
- содержать контрольные листы (check-lists) (цели на семестр, учебные планы на неделю) для заполнения студентом;
- содержать общие рекомендации и памятки (cheat sheets) по организации успешной СР;
- содержать таблицы для заполнения студентом для раздела «Автономное аудирование», которые будут рассмотрены ниже;
- служить дополнительным инструментом для развития рефлексивной самооценки;
- содержать диаграммы типа «мой прогресс в аудировании».

«Дневник студента по аудированию» представляет собой электронную рабочую тетрадь, которую предлагается загрузить на персональное устройство и заполнять либо в электронной форме, либо от руки в распечатанном виде. По окончании прохождения всех разделов модуля студенты высылают заполненный электронный вариант (или фотографии заполненного от руки) «Дневника» преподавателю через систему управления обучением, но при этом «Дневник» остается у студента, и обучающемуся предлагается продолжать заполнять «Дневник по аудированию» в последующее время (с методическими рекомендациями), отслеживая прогресс в аудировании.

УЧЕБНЫЕ БЛОКИ

Блок 2

Работай над ключевыми механизмами аудирования: развивай речевой слух, тренируй память
Данный блок предлагает студенту работу над механизмами аудирования, которые требуют особого внимания. С целью развития речевого слуха предлагаются традиционные задания, направленные на развитие фонематического и интонационного слуха.

С целью тренировки памяти предлагаются упражнения, направленные на воспроизведение текста и основанные на постепенном увеличении объема воспринимаемого текста.

Блок 3

Развивай базовые умения смысловой переработки
Рассматриваемый блок содержит задания, направленные на развитие базовых умений смысловой переработки: выделения, организации, обобщения, предвосхищения, интерпретации и оценки информации. Задания построены на прослушивании предложений (sentence level) или коротких смысловых абзацах (paragraph listening (micro-listening)). Продолжительность звучания аудио- и видеозаписей – от 3 до 60 секунд.

Блок 4

Лаборатория учебных умений (Study skills Lab)
Рассматриваемый блок содержит задания, направленные на формирование и развитие учебных умений применительно к аудированию: компенсаторных, семантических, когнитивно-концептных, конкретно-практических. Данные умения выделены на основе учебных умений изучающего иностранный язык [Коряковцева, 2010]. Задания, направленные на развитие *компенсаторных* умений, преследуют несколько целей: развитие словообразовательной и контекстуальной догадки, развитие умений выделения опор на уровне текста и интонации. Развитие *семантических* стратегий происходит за счет предъявляемых в блоке следующих типов заданий: подбор эквивалентных языковых средств, лексические тесты на выбор и подстановку, поиск дефиниции значений. *Когнитивно-концептные* стратегии актуализируются, в частности, при прослушивании содержащих культуроведческую информацию аудиотекстов различных жанров, при выполнении веб-квестов на культуроведческую тему. В состав *конкретно-практических* стратегий применительно к аудированию входят *учебно-тренировочные стратегии, ресурсные стратегии, стратегии самостоятельной речевой практики и стратегии самоконтроля*. Стратегии самостоятельной речевой практики в аудировании охватывают такие приемы, как: осознанный выбор тематики и подбор материалов для аудирования (составление «аудиотеки для самостоятельного аудирования»); предвосхищение информации на основе заголовка, краткой аннотации; определение адекватных стратегий аудирования; адаптивность к характеру текста и др.

Педагогические науки

Блок 5

Лаборатория языковых средств. Совершенствуй свой словарный запас (Build up your vocabulary)

Данный блок содержит типичные упражнения для расширения и усвоения рецептивного словаря, предполагающие работу со скриптом, а также рекомендации по самостоятельному усвоению лексики.

Блок 6

«Лаборатория аудирования» (Listening Lab)

Задания в «Лаборатории аудирования» строятся на основе прослушивания цельных текстов и направлены на практику в основных видах аудирования. В блоке они разделены на четыре составляющих и отражают соответствующие уровни понимания аудиотекста (четыре вида аудирования):

- уровень понимания основного содержания текста (listening for gist),
- уровень полного понимания текста (listening for detailed comprehension),
- уровень выборочного понимания (с выборочным извлечением информации) (listening for partial comprehension),
- уровень критического понимания и оценки текста (critical listening). Блок содержит систему упражнений для частично управляемого и для неуправляемого обучения аудированию [Гальскова, Гез, 2004].

Что касается отбора аудиотекстов в электронный учебный модуль, необходимо обозначить, что анализ областей деятельности будущего выпускника-лингвиста (профессиональная, научно-исследовательская, академическая, личностная сферы, сфера самообразования) показывает то, что в разных областях деятельности будущим выпускникам придется сталкиваться с разными стилями и жанрами аудио- и видеоматериалов: лекции, вебинары, интервью, репортажи, подкасты, выпуски новостей, дискуссии, передачи, документальные и художественные фильмы и пр. Этот жанрово-стилистический подход положен в основу отбора аудио- и видеоматериалов.

Как отмечается исследователями, «сообщения, разные по своему типу, неодинаково воспринимаются на слух» [Елухина 1970, с. 129]. Таким образом, в электронный учебный модуль закладывается разножанровый материал. Достижение данной задачи будет способствовать развитию способности студента адекватно воспринимать замысел адресанта информации, выявлять основные идеи аудиотекста, различать фактическую и концептуальную виды информации при восприятии на слух различных жанров и стилей аудиотекстов. Продолжительность звучания аудио- и видеозаписей – от 1 до 7 минут.

Блок 7

Создай свою собственную аудиотеку и видеотеку. Загрузи то, что тебе интересно

Рассмотренные выше блоки подготавливали студента к автономной практике в аудировании. Блок 7 предполагает самостоятельную практику студента в иноязычном аудировании.

С одной стороны, данный блок содержит коллекцию ссылок: на сайты авторитетных новостных агентств (bbc.com, npr.org, guardian.co.uk), на YouTube-каналы блоггеров-носителей языка (например, English Heritage¹), на созданные носителями целевого языка сайты, где размещены подкасты², виртуальные туры с аудиосопровождением³ и аудио- и видеовыпуски по различным областям предметного знания (культуры, страноведения, литературы, экономики, истории). Данные ресурсы представляют собой многообразие тем, из которых студент выбирает то, что отвечает его ценностям, профессионально ориентированным интересам и рекреативным предпочтениям.

С другой стороны, рассматриваемый блок содержит примеры возможных целей самоуправляемого аудирования, направленные на развитие стратегий самостоятельной речевой практики в иноязычном аудировании. Например,

Задание 1: Вам предстоит провести мини-викторину «Что? Где? Когда?» на одном из аудиторных занятий на сессии для односторонников. Вам предлагается прослушать несколько передач для того, чтобы составить такую викторину.

Задание 2: Подумайте, какие темы (широкой и узкой направленности) для Вас представляют особый интерес – напишите минимум 10 наименований (образование в США, история Великобритании, путешествия, здоровье, мудрые советы, рисование, управление временем и т.д.). Создайте в вашей папке-аудио-видеотеке для самостоятельного аудирования папки с названиями тем. Теперь к каждой из этих тем предположите, какие названия аудио- и видеороликов Вы могли бы встретить и которые могли бы Вас заинтересовать. (Например: повседневная жизнь студентов в США, события Англии XVI века, путешествия по городам Великобритании, здоровое питание, притчи Солмона, как нарисовать портрет и др.). В течение межсессионного периода регулярно слушайте и смотрите то, что вам интересно. В итоге Вы должны прослушать 50 аудио- и видеозаписей. Приложите к данному заданию несколько скриншотов вашей папки-аудиотеки / видеотеки.

Таким образом, выполняя задания данного блока, студент осуществляет самостоятельную практику в иноязычном аудировании и приобретает привычку обращаться к аудио- и видеоресурсам на постоянной основе.

¹URL: <https://www.youtube.com/channel/UChwNa3lAjzbxRR2pbbZUE2A>

²URL: <https://www.economist.com/podcasts>

³URL: <https://britishmuseum.withgoogle.com/>

Блок 8

Контрольно-оценочный модуль. Самостоятельная оценка уровня владения умениями иноязычного аудирования

Доступ к данному модулю открывается студентам, завершившим работу во всех учебных блоках. В рассматриваемом блоке в целях самооценки студентам предлагается заполнить контрольные листы самооценки, составленные на основе «Европейского языкового портфеля для России».

Компонент 4 – это контрольно-оценочный компонент, который включает предлагаемый цикл работы первого семестра, – реализуется в аудиторной работе в сессионный период (зимой). Выполняется диагностика достигнутого уровня владения умениями иноязычного аудирования (контрольная проверка уровня сформированности умений иноязычного аудирования), и результат сравнивается с исходным уровнем, проводимым в рамках первого компонента – динамика

отмечается на «диаграмме прогресса» в «Дневнике по аудированию».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, предлагаемая организация самостоятельной работы студента – заочника-лингвиста по овладению умениями иноязычного аудирования в межсессионный период выстраивается на программных учебных материалах, основанных на использовании такой дистанционной технологии, как электронный учебный модуль.

Этот модуль, с одной стороны, обеспечивает совершенствование целевых умений иноязычного аудирования и его дополнительную практику, с другой – развивает умения СР по овладению аудированием и подготавливает студента к автономной практике, что особенно актуально в условиях открытого доступа к ресурсам Интернета.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Умнягина К. А. Формирование умений самостоятельной учебной деятельности по овладению аудированием в условиях заочного обучения иноязычному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. Вып. 4(743). С. 104–112.
2. Умнягина К. А. Обучение иноязычному аудированию с применением дистанционных образовательных технологий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2014. № 3(689). С. 109–120.
3. Осин А. В. Открытые образовательные модульные мультимедиа системы. М.: Издательский сервис, 2010.
4. Горожанов А. И. Инструменты Web 1.0 и Web 2.0 в преподавании иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 1(154). С. 130–134.
5. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2002.
6. Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
7. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений. М.: Академия, 2010.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004.
9. Елухина Н. В. Обучение аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на французском языке: дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.

REFERENCES

1. Umnyagina, K. A. (2016). Developing Study Skills in Listening Comprehension in Foreign Language Correspondence Education. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 4(743), 104–112. (In Russ.)
2. Umnyagina, K. A. (2014). Using Distance Education Technologies to Develop Listening Comprehension Skills. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 3(689), 109–120. (In Russ.)
3. Osin, A. V. (2010). *Otkrytye obrazovatelnye modulnye multimedia sistemy = Open educational module multimedia systems*. Moscow: Izdatelskiy servis. (In Russ.)
4. Gorozhanov, A. I. (2015). Web 1.0 and Web 2.0 tools in foreign language acquisition process. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1(154), 130–134. (In Russ.)
5. Koryakovsteva, N. F. (2002). *Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatelnoy raboti izuchayushikh inostranniy yazyk: Posobie dlya uchiteley = The modern methods of the organisation of language learners' independent work: Teacher's book*. Moscow: ARKTI. (In Russ.)

6. Koryakovsteva, N. F. (2003). Teoreticheskiye osnovy orgsnizastii izucheniya inostrannogo yazyka uchaschimsia na baze razvitiya produktivnoi uchebnoi deyatel'nosti (obsheobrazovatel'naya shkola) = Theoretical bases of organizing foreign language learning by secondary school students on the basis of developing constructive-production learning: PhD in pedagogy. Moscow: MGLU. (In Russ.)
7. Koryakovsteva, N. F. (2010). Teoriya obucheniya inostrannim yazykam: produktivnie obrazovatel'nie tekhnologii = The theory of foreign language teaching: productive learning technologies: A teaching guide for students of linguistic faculties of higher educational institutions. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
8. Gal'skova, N. D., Gez, N. I. (2004). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika = Theory of foreign language teaching. Language pedagogy and methodology. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
9. Elukhina, N. V. (1970). Obucheniye audirovaniyu v shkole s prepodavaniyem ryada predmetov na frantsuzskom yazyke = Teaching Listening Comprehension in a school where some subjects are taught in French: PhD in pedagogy. Moscow: MGLU. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Умнягина Ксения Александровна

соискатель кафедры лингводидактики, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета заочного обучения Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Umnyagina Ksenia Alexandrovna

Postgraduate, Foreign Language Teaching Department, Senior Teacher of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Correspondence Faculty, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 07.11.2021;
одобрена после рецензирования 15.12.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 07.11.2021;
approved after reviewing 15.12.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_84



Этапы обучения иноязычной письменной речи в социально-политической области

Н. С. Харламова¹, И. Ю. Фролова²

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

¹nskafedra@mail.ru

²irafro07@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается ряд теоретических и практических вопросов профессионально ориентированного обучения, связанных с развитием письменной речи; приводятся практические рекомендации по организации обучения письменной речи; подчеркивается различие между понятиями «written production» и «writing practice»; определяются основные профессионально значимые компетенции в письменной деятельности; предлагается перечень возможных заданий как общего характера, так и профессионально ориентированных, важных для политического дискурса.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, профессионально значимые компетенции, самостоятельная работа, письменные умения

Для цитирования: Харламова Н. С., Фролова И. Ю. Этапы обучения иноязычной письменной речи в социально-политической области // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 84–89. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_84

Original article

Stages of Developing Written Political Discourse Skills in a Foreign Language

Natalya S. Kharlamova¹, Irina J. Frolova²

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

¹nskafedra@mail.ru

²irafro07@yandex.ru

Abstract. Vocationally oriented language learning (VOLL) theoretical and practical issues are considered in the article in terms of writing goals. The article outlines practical recommendations for organizing profession related writing activities. The authors differentiate between “written production” and “writing practice”. The article defines basic profession related competences in writing, gives a list of possible assignments including general tried-and tested instructional techniques and vocationally oriented writing tasks relevant for students majoring in political sciences.

Keywords: vocationally oriented language, profession related competences, independent work, writing skills

For citation: Kharlamova, N. S., Frolova, I. J. (2022). Stages of Developing Written Political Discourse Skills in a Foreign Language. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 84–89. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_84

Педагогические науки

ВВЕДЕНИЕ

Согласно программным требованиям Государственного образовательного стандарта высшего образования, выпускники факультетов международных отношений и политологии вузов должны уметь находить, анализировать, интерпретировать смысловую информацию в оригинальных источниках и формулировать свою оценку полученной информации на иностранном языке по вопросам профессиональной деятельности, в том числе в письменном формате. В связи с этим обращение к проблеме формирования соответствующих умений письменной обработки информации представляется актуальным и современным.

Основные тенденции в образовании заключаются в увеличении доли письменных экзаменов. В связи с вынужденным переходом на дистанционное обучение эта тенденция усиливается. Однако очевидно, что письменной речи не уделяется достаточно времени, а выделенное время используется нерационально, а самое главное – бессистемно. В профессионально ориентированном

обучении речь должна идти еще в большей степени о целенаправленном обучении письменному дискурсу.

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ПОЛИТИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ

Применительно к VOLL представляется необходимым определить перечень ключевых компетенций, актуальных именно для обучения иноязычной письменной речи в социально-политической области. В основу был положен «Языковой портфель», предназначенный для студентов лингвистического направления, нами был составлен рабочий вариант «Языкового портфеля» для будущих политологов и студентов международных [Европейский языковой портфель для филологов, 2003]. Там, как принято, представлены четыре уровня B1, B2, C1, C2 с необходимыми важными компетенциями. Для наглядности указанные компетенции представлены в сжатом формате.

B1

Составить	<ul style="list-style-type: none">– краткое деловое письмо (запрос, предложение, заказ) на знакомую тему– письма-приглашения, письма с благодарностью, письма с поздравлениями и соболезнованиями, которые выполнены в соответствии с нормами страны, на языке которой ведется переписка– план встречи или совещания– несложное письмо в рамках электронной переписки, связанное с профессиональной деятельностью, с использованием соответствующих языковых средств (аббревиатуры и т.д.)– краткие тезисы прочитанных материалов по политологии
Заполнить	<ul style="list-style-type: none">– анкету, запрашивающую личные данные при въезде в страну– формуляр, например, при заселении в гостиницу
Записать	<ul style="list-style-type: none">– отдельные тезисы беседы, переговоров и семинаров, относящихся к профессиональной области, при условии, что тема знакома– информацию, получаемую при чтении и аудировании небольшого текста в виде краткой записи или краткого контекста

B 2

Изложить	<ul style="list-style-type: none">– письменно в краткой форме суть статьи по знакомой социальной или политической проблеме
Обобщить	<ul style="list-style-type: none">– информацию по известным вопросам, связанным с профессией, из нескольких источников
Составить	<ul style="list-style-type: none">– документ по завершению собрания или совещания– несложные тексты по внутренней корпоративной и дипломатической переписке– короткую запись интервью, обсуждений и семинаров по известной социальнополитической тематике– краткий отчет о командировке, посещении организации региона / страны и т.д.– план предстоящей конференции, презентации, дипломатических и деловых переговоров– аннотации и небольшие рефераты

Участвовать	<ul style="list-style-type: none"> – в письменном обсуждении интересующей профессиональной темы – в онлайн-переписке по профессиональной деятельности
Написать	<ul style="list-style-type: none"> – автобиографию, сопроводительное письмо, заявление о приеме на работу, – официальные письма по известной проблематике: подробные предложения, дипломатические ноты и т. д.

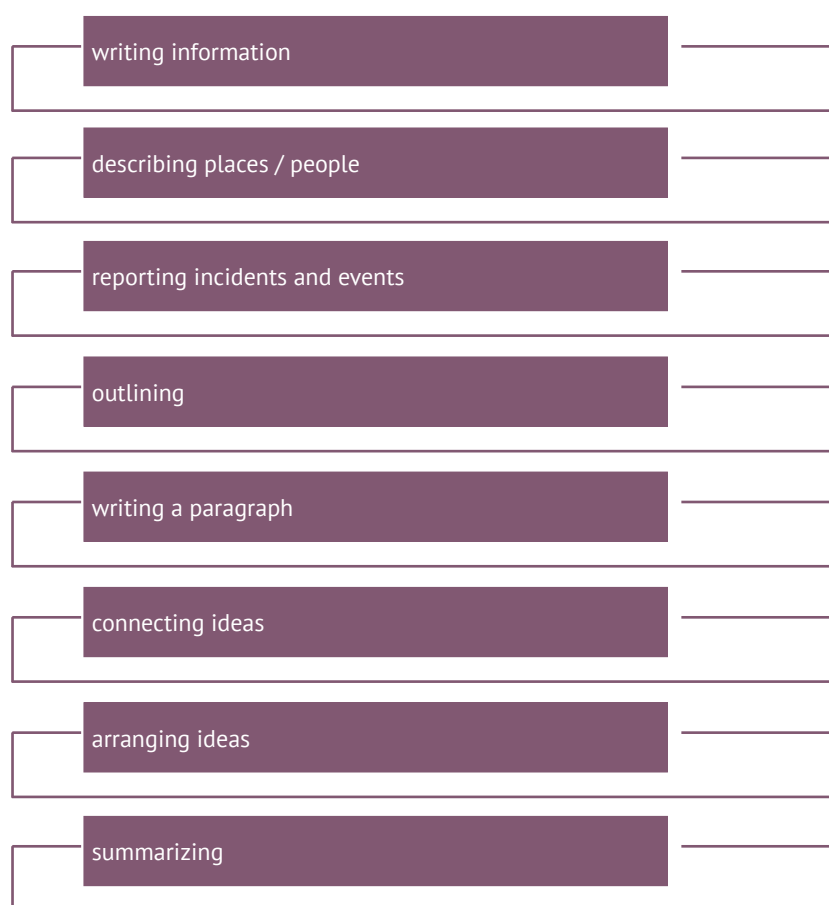
Наиболее сложные компетенции будут обозначены на этапе продвинутого обучения

	C 1	C 2
Написать	<ul style="list-style-type: none"> – доступные для понимания, подробные, убедительные, нацеленные на адресата темы, которые имеют отношение к профессиональной деятельности – рекомендательное письмо – выделив основную мысль, комментарий о международно-политическом мероприятии или явлении – краткую характеристику устных выступлений или коротких письменных документов, касающихся профессии – разнообразные тексты, например, эссе, доклады, статьи, при этом точка зрения автора должна быть обоснованной с глубокой аргументацией проблемных моментов на излагаемую тему, которая не выходит за рамки профессиональных интересов, учитывая лингвистические и прагматические характеристики изучаемого языка 	<ul style="list-style-type: none"> – отражающие текущие проблемы научные статьи, доклады – комментарии и критический анализ произведения на социально-политическую проблематику – отзыв о проведенных исследованиях в профессиональной области – сообщение или объемный отчет о результатах выполнения задачи / проекта, связанного с профессиональной деятельностью – оценку документа или концепции актуальной международно-политической темы, при этом обращая внимание на недостатки и достоинства и доказывая свое мнение – резюме текстов, книг по темам изучаемых дисциплин – аннотацию оригинальной литературы – эссе, сообщение по вопросам изыскания, связанным со сферой изучаемого направления
Составить	<ul style="list-style-type: none"> – стандартный контракт, соглашение – отчет о дискуссии, тезисы выступления, дебатов 	<ul style="list-style-type: none"> – резюме позиций сторонних специалистов – текст профессионального характера, где объединены факты из многих средств информации с подробной оценкой
Участвовать	<ul style="list-style-type: none"> – в дистанционных конференциях, посвященных проблемам международных отношений и политологии 	
Анализировать	<ul style="list-style-type: none"> – социально-политическую и экономическую обстановку в стране и мире 	

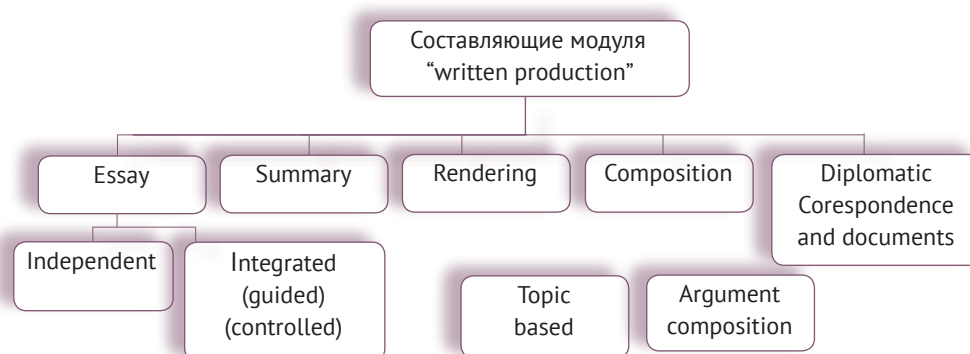
На основе анализа конечных компетенций можно сделать вывод о целесообразности обучения письменной речи в двух модулях «writing practice» и «written production».

Составляющие модуля «writing practice»

Педагогические науки



Достаточно системно и детально эти блоки представлены в учебном пособии «Мы пишем» [Павлова, 2001].



Выделение блока «Composition» не является обязательным. Однако некоторые методисты подчеркивают существенные различия между «эссе» и сочинением [Heaton, 1979].

Для политического дискурса релевантными являются все виды заданий, но обучение должно быть построено по принципу 4 «О» (product oriented, knowledge oriented, student oriented, vocationally oriented). Таким требованиям отвечают все

приведенные выше блоки. Особенно следует подчеркнуть важность «Diplomatic Correspondence», работа в формате которого предполагает высокий уровень преподавателя иностранного языка. В этой области имеется учебное пособие Э. Н. Муратова «Дипломатические документы и дипломатическая переписка», которое отвечает всем четырем уровням профессиональной ориентированности обучения [Муратов, 2005].

Что касается обучения эссе, то отметим, что это достаточно разработанная область исследования. В частности, сформулирована классификация и разработана структура эссе [Игнатъева, 2002].

Однако политическое эссе является самой динамично развивающейся областью. Как подчеркивает Е. Е. Демидова, у всех видов эссе (*for and against essay, opinion essay, analytical essay, expository essay, reflexible essay, critical essay, contractive essays*) наиболее соответствующими четырем уровням профессиональной ориентированности являются эссе с аргументацией «for» и «against», аналитическое эссе, а также описательное эссе [Демидова, 2015]. Эссе критической направленности или эссе, где предполагается разрешение политической ситуации, не может быть исполнено в связи с возможным отсутствием фоновых профессиональных знаний. Субъективный характер такого задания не позволяет адекватно оценить такую письменную работу.

Рациональным выходом являются так называемые *integrated essays*. Они компенсируют нехватку фоновых знаний. Предлагаются несколько статей для чтения или несколько аудио текстов, которые должны лечь в основу заданного эссе.

Совершенно очевидна корреляция между рецептивными видами деятельности и письменной продукцией. Важно подчеркнуть, что обучение письменному политическому дискурсу носит рецептивно-продуктивный характер, что предполагает, с одной стороны, владение умениями чтения / аудирования и осмысления прочитанного и услышанного, и, с другой – продуктивными умениями создания вторичного письменного текста как продукта смысловой обработки прочитанного / прослушанного текста.

При обучении разным видам смыслового анализа первичного текста представляется целесообразным разработку определенных алгоритмов по выполнению того или иного задания (алгоритмизация процесса обучения). Рассмотрим «дорожную карту» работы над «summary».

Summary – это выражение в сжатой форме основного содержания любого письменного текста. Другими словами, составитель должен кратко передать основную идею и существенные моменты своими словами, т. е. найти свои собственные способы выражения темы. Сначала необходимо внимательно прочитать отрывок, чтобы понять его значение, а затем, выбрав самое главное, изложить идею, выраженную своими словами.

Правила составления:

1. Дайте заголовок, который укажет, о чем идет речь. Анализ нужно делать в настоящем времени.
2. Как правило, опускайте фигуры речи, пишите по делу, просто и прямо.

3. Опускайте неважные детали, излагайте важные факты. Свяжите предложения в логическом или хронологическом порядке.

4. Либо опустите цитаты, либо превратите их в косвенную речь.

5. Пишите от третьего лица.

6. Не используйте фразы из оригинала.

7. Избегайте лишних слов и повторений.

8. Сократите оригинал, заменив слово фразой, фразой – предложением, предложением – абзацем.

9. Последний шаг в написании анализа – это сравнение написанного вами текста с исходным отрывком, чтобы убедиться, что суть оригинала передана другим языком.

Логическим продолжением «summary» может быть «rendering». Алгоритм выполнения задания следующий:

1. Структура рендеринга повторяет структуру краткого изложения (summary).

2. Рендеринг является трехкомпонентной структурой: а) в вводной части указывается заголовок, автор, источник, дата публикации статьи (если вы владеете этой информацией). Кроме того, вы должны указать тему статьи и основную идею; б) в основной части излагаются проблемы, решаемые автором. Приведите детали, доказательства, цифры, на которые ссылается автор. Если статья разделена на части, обязательно упомяните об этом. Проанализируйте содержание оригинала, стиль и тон автора; в) в заключительной части обобщите всю статью, прокомментируйте точку зрения автора. Остановитесь подробнее на выводах, которые делает автор.

3. Помните, что рендеринг – это не простой перевод. Идея рендеринга состоит в том, чтобы подытожить информацию, представленную в сжатом виде.

4. Если вас спросят, приготовьтесь предложить свою интерпретацию содержания статьи или оценку описанной ситуации.

В отличие от «summary» добавляется сложность передачи информации, полученной на родном языке. Имеет место двухэтапность задания: обработка текста в сжатую форму и затем передача ее на иностранном языке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Факторами, оптимизирующими обучение иноязычной письменной речи в социально-политической области, выступают:

- выделение двух взаимосвязанных этапов обучения «writing practice» и «written production»;
- определение ключевых компетенций по разным уровням подготовки (разработан рабочий

Педагогические науки

вариант «Языкового портфеля» для студентов – политологов и международных);

– использование рецептивно-продуктивного подхода к обучению письменной речи; понимание письменного текста как вторичного продукта смысловой обработки первичного текста;

– алгоритмизация основных заданий из блока «written production» по принципу «дорожной карты»;

– отбор релевантных для политического дискурса видов эссе с целью их последующего использования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. «Языковой портфель» для филологов / под ред. А. Н. Набережново, Р. Шерер ; сост. проф. К. М. Ирисханова. М. : МГЛУ, 2003.
2. Павлова Н. А. We scribble away. М. : Международный Университет, 2001.
3. Heaton J. B. Writing English language Tests. A practical guide for teachers of English as a second or foreign language. L. : Longman Group Limited, 1979.
4. Муратов Э. Н. Дипломатические документы и дипломатическая переписка. М. : Астрель : АСТ, 2005.
5. Игнатьева И. Г. Пишем эссе. Методические рекомендации по обучению письменной речи. М. : МГЛУ, 2002.
6. Демидова Е. Е. Обучение письменному дискурсу (эссе) на старших курсах по направлениям подготовки «Международные отношения» и «Политология» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 9(720). С. 116–123.

REFERENCES

1. “Language Portfolio” for philologists / ed. A. N. Naberezhnova, R. Scherer; comp. prof. K. M. Iriskhanova. Moscow: MSLU, 2003.
2. Pavlova, N. A. (2001). We scribble away. Moscow: International University. (In Russ.)
3. Heaton, J. B. (1979). Writing English language Tests. A practical guide for teachers of English as a second or foreign language. London: Longman Group Limited.
4. Muratov, E. N. (2005). Diplomaticheskie dokumenty i diplomaticheskaya perepiska = Diplomatic documents and correspondence. Moscow: Astrel': AST. (In Russ.)
5. Ignat'eva, I. G. (2002). Pishem esse. Metodicheskie rekomendacii po obucheniyu pis'mennoj rechi = Writing essays. Moscow: MSLU. (In Russ.)
6. Demidova, E. E. (2015). Teaching written discourse (essay) to senior students of the departments of «International relations» and «Political science». Vestnik of Moscow State Linguistic University. Pedagogical Studies, 9(720), 116–123. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Харламова Наталья Сергеевна

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

Фролова Ирина Юрьевна

старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук Института международных отношений и социально-политических наук (факультет) Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalya Sergeevna Kharlamova

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Linguistic Political Communication at the Department of Political Science, Institute of International Relations and Social and Political Sciences (Faculty), Moscow State Linguistic University

Irina Yurievna Frolova

Senior Lecturer of the Department of Linguistic Political Communication at the Department of Political Science, Institute of International Relations and Social and Political Sciences (Faculty), Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 06.10.2021;
одобрена после рецензирования 09.11.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 06.11.2021;
approved after reviewing 09.11.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_90



К вопросу о проектировании процессов развития личности в логике педагогической деятельности

Л. В. Яроцкая

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы педагогического проектирования процессов развития личности в современном образовательном процессе. Обосновываются необходимость гармонизации педагогической и психологической перспектив развития в русле диалектического подхода к соотношенному проектированию предметно-операциональной и мотивационно-потребностной сфер личности и возможность реализации данного подхода в рамках продуктивной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: развитие личности, психологическое исследование, педагогическое проектирование, развивающее обучение, продуктивная образовательная парадигма

Для цитирования: Яроцкая Л. В. К вопросу о проектировании процессов развития личности в логике педагогической деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 90–95. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_90

Original article

Revisiting the Problem of Designing Human Development in Pedagogical Perspective

Ludmila V. Yarotskaya

*Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia, lvyar@yandex.ru*

Abstract. The article is devoted to investigating the problem of designing human development with pedagogical means in the present day educational process. Substantiated is the necessity of harmonizing the pedagogical and psychological perspectives as a dialectic process within the correlated model of developing the content and procedural activity personality sphere and the motives and needs personality sphere. The possibility of realizing the approach is associated with the productive education paradigm.

Keywords: human development, psychological investigation, pedagogic design, developmental teaching, productive education paradigm

For citation: Yarotskaya, L. V. (2022). Revisiting the Problem of Designing Human Development in Pedagogical Perspective. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 90–95. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_90

ВВЕДЕНИЕ

Категория «развитие», наряду с «обучением» и «воспитанием», на протяжении многих лет находится в фокусе внимания исследователей из разных отраслей психологии (возрастной, педагогической, когнитивной, общей психологии и др.) и педагогики (общей педагогики, дидактики, частных методик обучения). Прежде всего, представители различных научных школ и направлений переосмысливают содержание самого термина «развитие», выявляют основания, позволяющие выделить процессы развития среди других изменений, обусловленных многообразием включенных в контур развития факторов. Определяются роль и место обучения и воспитания в этих процессах, устанавливаются закономерности развития, аргументируются модели исследуемых процессов. Предлагаемые решения, как правило, носят дискуссионный характер и, условно говоря, укладываются в рамки нескольких, нередко противостоящих друг другу, теоретических подходов: *био-генетического*, с акцентом на антропогенетических свойствах человека (таких как задатки, темперамент, нейродинамические свойства мозга и др.); *социо-генетического*, ставящего во главу угла процессы социализации человека (обретения им социально значимых атрибуций); *когнитивного*, при котором признается значимость как генетического фактора, так и фактора среды, рассматриваемой в качестве катализатора процессов когнитивного развития человека; *персоногенетического*, концентрирующегося на устремлениях отдельной личности, реализующейся прежде всего как индивидуальность.

Разные формулы развития, предлагаемые сторонниками перечисленных подходов, в теоретическом плане, безусловно, представляют значительный исследовательский интерес, однако на данном уровне осмысления проблемы они выполняют преимущественно научно-теоретическую функцию исследования, необходимую, но не достаточную для педагогических научных работ. Только реализация конструктивно-технической функции, существенной для педагогического исследования, позволяет провести предметную экспликацию теоретического конструкта, определить возможности его практической реализации, оценить значимые последствия, потенциал и возможные ограничения.

«РАЗВИТИЕ» В СИСТЕМЕ РЕЛЕВАНТНЫХ ПОНЯТИЙ

Не умаляя значимости терминологических «баталей» в этой области, например в связи с дифференциацией понятий «формирование» и «развитие»,

которая увязывается с процессами *развития* задатков в способности / *формированием* новообразований [Крившенко, Юркина, 2018], заметим, что в контексте реального образовательного процесса при педагогическом проектировании / оценке моделей обучения интерес представляет иное отношение, а именно – «развитие–не-развитие», т. е. установление значимых оснований и / или показателей, свидетельствующих о том, что в рассматриваемом процессе имеет место именно развитие / этапы развития, а не просто некоторое изменение / движение в данной системе координат (с нашей точки зрения, иногда неудачно называемое «функционированием личности»).

В качестве предварительного замечания приведем также мнение Н. Н. Нечаева, отмечающего актуальность позиции Д. Б. Эльконина даже спустя десятилетия, в XXI веке, относительно значительного количества психологических работ, выполненных по-прежнему в рамках парциального подхода к исследованию феномена развития: психические процессы в этих случаях обособляются, и каждый из них / некоторый их набор исследуется как нечто самодостаточное; по этой причине ускользает *целостность* развития индивида в ее существенных характеристиках [Нечаев, 2015]. Очевидно, что и в современном педагогическом контексте психологические данные, полученные в результате подобных парциальных исследований процесса развития, не могут рассматриваться в качестве достаточного основания для выводов и оценок результатов развития индивида, поскольку в фокусе внимания педагога должна находиться *личность*, проявляющая свою субъектность в деятельности и поступке.

В определении исходной позиции для дифференциации *развития* среди других процессов и фиксации перспективы обзора соответствующего проблемного поля обратимся к аргументации, предложенной В. И. Андреевым. Осмысливая общепсихологическую трактовку категории «развитие», в которой взаимосвязаны три сущностные характеристики, а именно – *необратимость* процессов, их *направленность* и *закономерный* характер, – ученый сделал вывод о том, что в педагогическом контексте важнейшим проявлением подобной трансформации является переход образования в самообразование, воспитания – в самовоспитания, обучения – в самообучение, социализации – в самореализацию, развития – в саморазвитие [Андреев, 2006]. Таким образом, развитие определяется как «процесс и результат целенаправленного позитивного¹ изменения системы,

¹Заметим, что в педагогическом контексте оценка изменений системы как *позитивных* связана с достижением *планируемых* образовательных результатов. С психологической точки зрения, подобное отождествление развития с успешным решением педагогических задач считается дискуссионным, поскольку в этом случае

наиболее общей закономерностью которого является ее переход из состояния развития в саморазвитие» [Андреев, 2006, с. 24]¹. Подобное преобразование, с нашей точки зрения, оказывается возможным лишь в парадигме продуктивного образования / продуктивного обучения², с переносом образовательного акцента на создание обучающимся личностно значимого образовательного продукта – как результата обретения новых смыслов, освоения новых для личности способов действия и деятельности в целом, как мировоззренческой основы для поступка.

СТАНЕТ ЛИ ОБУЧЕНИЕ РАЗВИВАЮЩИМ?

Исследуя возможности развития личности в процессе и результате педагогического взаимодействия, в том числе в высшей школе, прежде всего заметим, что принципиальная позиция по этому вопросу получила нормативное закрепление. Термин «развитие» используется в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» при определении базовых понятий «образование», «воспитание», «обучение»; в нем, в частности, речь идет о «развитии человека» (в формулировке целеполагания образования), «развитии личности» (при раскрытии термина «воспитание»), «развитии способностей» (применительно к термину «обучение») ³. Таким образом, развитие личности (ее психологических возможностей) в содержательном плане соотносится с социально значимым образовательным продуктом, получаемым в результате целенаправленной педагогической деятельности.

В этой связи важнейшим вопросом при педагогическом проектировании процессов развития личности становится гармонизация педагогической и психологической перспектив развития, что, с нашей точки зрения, оказывается возможным в русле диалектического подхода к соотносительному проектированию предметно-операциональной и мотивационно-потребностной сфер личности (в том числе профессиональной личности) в рамках единой модели развития индивида.

существует опасность нивелирования того обстоятельства, что развитие – процесс объективный, и его логика может отличаться от логики педагогической [Нечаев, 2015].

¹На этом основании был сформулирован принцип *гарантированно-го качества образования*, в соответствии с которым «только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование» [Андреев, 2006, с. 262].

²Термин «продуктивный» мы используем в значении, актуализированном в исследовании Н. Ф. Коряковцевой при определении понятия «продуктивная учебная деятельность», которая характеризуется созданием нового / усовершенствованием существующего продукта с использованием новых / известных способов деятельности [Коряковцева, 2003].

³Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

При таком подходе осваиваемые способы действия / деятельности в целом, реализующие определенную систему социальных отношений, порождают мотивацию как к вхождению в новую систему отношений, так и к дальнейшему развитию способов деятельности, образуя психологическое основание развития индивида. Как отмечают психологи, «способ как “клеточка” деятельности, как элементарное деятельностное отношение... есть одновременно и средство преобразования действительности, и сущностное условие формирования психических новообразований» [Нечаев, 2005, с. 41–45]. Поэтому ответ на вопрос о том, *станет ли обучение развивающим*, зависит в первую очередь от того, насколько для личности мотивационно значимы те операциональные возможности, которые она обретает в процессе и результате обучения [Нечаев, 2015], насколько в обучении учитываются ее «смыслообразующие мотивы, побуждающие деятельность и придающие ей личностный смысл» [Леонтьев, 1975, с. 203], т. е., по существу, от востребованности педагогического продукта в контексте актуальных потребностей личности.

В этой связи ключевым фактором развития личности в педагогическом процессе становится «диалог» личностных и социально значимых смыслов и, как результат, диалектика *личностных смыслов*, под которыми мы, вслед за А. А. Вербицким, понимаем «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].

Следующий вопрос заключается в том, какой образовательный результат допустимо принять в качестве объективного и равнозначного (в педагогическом и психологическом планах) показателя развития личности вследствие обучения.

Поскольку на уровне дидактической закономерности было установлено, что «диагностика личностных образовательных приращений... оказывает более эффективное влияние на качество образования, чем диагностика и контроль... образовательных результатов по отношению к внешне заданным стандартам» [Краевский, Хуторской, 2007, с. 82], и эта закономерность нашла подтверждение для условий высшей школы (в контексте обоснования лингводидактической технологии профессионального самоопределения личности) [Яроцкая, 2013], мы предположили, что именно «личностное образовательное приращение» к планируемым объектам обучения может выступать в качестве искомого комплексного показателя развития, достаточного свидетельства гармонизации личностных и социально значимых смыслов. Более

Педагогические науки

того, наличие подобного «приращения» становится необходимым «продуктом» в продуктивной образовательной парадигме.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ПРОДУКТИВНЫЙ ХАРАКТЕР УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Продуктивный характер учебной деятельности в значительной мере обусловлен *продуктивными возможностями образовательной среды*, позволяющей обеспечить диалектику взаимосвязанных сфер личности:

- мотивационно-потребностной сферы (например, развитие мотивации к освоению новых способов деятельности / изменению социальной позиции индивида, что особенно важно при становлении профессиональной личности);

- предметно-операциональной сферы, связанной с освоением, например, инструментария профессиональной деятельности.

Практика показывает, что в образовательном процессе вузов нередко наблюдается абсолютизация второго компонента: преподаватели-предметники сконцентрированы главным образом на предметном знании, «не отвлекаясь» на то, чтобы формировать у обучающихся ценностно-смысловое отношение к осваиваемой предметной области, развитие мотивации. Между тем именно состояние мотивационно-потребностной сферы определяет готовность выпускника вуза сделать полученную специальность своей профессией, а освоенные способы деятельности – фактором профессионального развития.

Кроме того, учитывая стратегический вектор развития педагогической системы «от образования к самообразованию», процесс освоения обучающимся предметных знаний, формирования соответствующих компетенций должен предусмотреть возможность практической реализации перехода к самообразованию в качестве педагогической «сверхзадачи». С нашей точки зрения, ориентация на *продуктивную учебную деятельность* позволяет наметить пути решения этой задачи. Вместе с тем при таком подходе целый ряд педагогических позиций требует уточнения.

В рамках данной статьи коснемся одного из таких вопросов – традиционного тождества двух множеств: объектов обучения и объектов контроля, что, на наш взгляд, становится сдерживающим фактором развития педагогического взаимодействия в продуктивной образовательной парадигме. Учитывая отмеченную выше закономерность, связанную с приоритетом диагностики личностных образовательных приращений обучающегося, мы полагаем, что объекты обучения и объекты

контроля не могут быть абсолютно тождественными, поскольку, исходя из новой системы приоритетов, первостепенными объектами контроля становятся не столько внешне заданные параметры, зафиксированные в регулярных объектах обучения и контроля (знания, навыки, умения), сколько *личностная составляющая образовательного продукта*, производного от регулярного объекта обучения; а также *адекватность индивидуально выстраиваемого обучающимся образовательного конструкта прогнозируемому результату*, зафиксированному в цели обучения [Яроцкая, 2013]. Это означает, что освоенное обучающимися программное содержание (как декларативное, так и процессуальное знание) становится действительным фактором развития личности в том случае, если оно востребовано индивидом для создания новых продуктов, и его использование обусловлено личностным выбором обучающегося при удовлетворении своих актуальных потребностей. С нашей точки зрения, перечисленные показатели требуют обязательного учета при выявлении, измерении, оценке образовательных результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показывает анализ научных источников, затрагивающих проблему развития личности, педагогическая и психологическая линии аргументации нередко противопоставляются. При этом психологи отмечают, что педагогическая парадигма, ориентированная на социальный заказ общества, оказывает ощутимое влияние на логику психологического исследования, делая выводы психологов уязвимыми, поскольку целый ряд важных вопросов, в частности, связанных с выявлением движущих сил развития ребенка, остается в дискуссионном поле [Нечаев, 2015]. В то же время в дидактических работах при обсуждении проблемы обучения и развития подчеркивается опасность перекоса педагогических исследований в сторону психологизма, попыток подменить объект педагогики объектом психологической науки, что приводит к смешению психологических и социальных целей обучения, психологических и педагогических аспектов воспитания и развития [Краевский, Хуторской, 2007]. Таким образом, представители как психологической, так и педагогической наук, опираясь на опыт изучения проблемы развития человека в своей предметной области, стремятся к «чистоте» научной логики, что вполне понятно, поскольку каждая из наук имеет собственный объект изучения. Не умаляя значимости этой аргументации, тем не менее заметим, что проблема обучения и развития

индивида относится к числу тех важных вопросов, которые, в силу своей комплексности, многоаспектности и практической значимости требуют совместных усилий представителей разных наук, обобщения опыта целых поколений, анализа новых данных, создания прогностических моделей развития человека в будущем.

Учитывая специфику рассматриваемого вопроса, в данной статье мы предприняли попытку соотнести педагогическую и психологическую перспективы развития личности в педагогическом процессе, наметить пути их гармонизации и определить доступные преподавателю-практику инструменты педагогической диагностики развития личности обучающегося.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Крившенко Л. П., Юркина Л. В. Педагогика : учебник и практикум для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2018.
2. Нечаев Н. Н. Развитие и обучение: при каких условиях обучение может стать «развивающим»? // Российский психологический журнал. 2015. № 3. Т. 12. С. 70–88.
3. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие. Казань : Центр инновационных технологий, 2006.
4. Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
5. Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности: материалы к пятому заседанию методологического семинара 8 февраля 2005 г. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.
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. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007.
9. Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностраннный язык, неязыковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013.

REFERENCES

1. Krivshenko, L. P., Yurkina, L. V. (2018). *Pedagogika: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* = Pedagogy: textbook and practical course for academic bachelor's degree. Moscow: Urait. (In Russ.)
2. Nechaev, N. N. (2015) *Razvitie i obuchenie: pri kakix usloviyax obuchenie mozhet stat' "razvivayushhim"?* = Development and learning: when can learning become "developing". *Psikhologicheskii zhurnal*, 3, 70–88. (Vol. 12). (In Russ.)
3. Andreev, V. I. (2013). *Pedagogika vy'sshej shkoly'. Innovacionno-prognosticheskij kurs: uchebnoe posobie* = Pedagogy of higher education. Innovative prognostic course: study guide. Kazan: Center for Innovative Technologies. (In Russ.)
4. Koryakovsteva, N. F. (2003). *Teoreticheskiye osnovy orgsnizastii izucheniya inostrannogo yazyka uchaschimsia na baze razvitiya produktivnoi uchebnoi deyatel'nosti (obsheobrazovatel'naya shkola)* = Theoretical bases of organizing foreign language learning by secondary school students on the basis of developing constructive-production learning: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
5. Nechaev, N. N. (2005). *Professionalizm kak osnova professional'noi mobil'nosti: materialy k piatomu zasedaniyu metodologicheskogo seminara* = Professionalism as a foundation of professional mobility: proceedings of the 5th methodological seminar. Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. (In Russ.)
6. Leont'ev, A. N. (1975). *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* = Activities. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
7. Verbitsky, A. A. (2018). *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obrazovaniya* = Psychological and Pedagogical Foundations of Contextual Education. In Verbitsky, A. A. (Ed.). *Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya* (pp. 7–88): collective monograph. Moscow: St. Petersburg : Nestor–Istoriya. (In Russ.)
8. Kraevskij, V. V., Xutorskoj, A. V. (2007). *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika* = Basics of learning. Didactics and methodology: textbook. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
9. Yaroczkaya, L. V. (2013). *Lingvodidakticheskie osnovy internacjonalizacii professional'noj podgotovki specialista (inostrannyj yazyk, neyazykovoj vuz)* = Language pedagogy foundations of internationalization of non-linguists' vocational training (non-linguistics university): Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)

Педагогические науки

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Яроцкая Людмила Владимировна

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yarotskaya Ludmila Vladimirovna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Associate Prof., Head of the Department of Psychology and Pedagogical
Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 30.11.2021;
одобрена после рецензирования 15.12.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 30.11.2021;
approved after reviewing 15.12.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 159.9

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_96



Особенности влияния негативной информации СМИ на уровень тревоги о здоровье у обучающихся вузов до и во время пандемии Covid-19

С. Б. Величковская*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия, velichkovskaya@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматривается проблема возникновения первичных проявлений тревоги о здоровье от факторов информационной среды у представителей молодого поколения до и во время пандемии Covid-19. Установлены закономерные взаимосвязи между воздействием факторов информационной среды и повышением уровня ситуативной тревожности. Сравнение данных испытуемых до и после начала пандемии показало, что при длительном взаимодействии с информационной средой наблюдается снижение показателей как позитивных, так и негативных эмоций, и повышение уровня тревоги о здоровье.

Ключевые слова: COVID-19, информационная среда, ипохондрия, напряженность деятельности, негативное воздействие информации, пандемия, СМИ, информационный стресс, тревога о здоровье, тревожность, учебная деятельность

Для цитирования: Величковская С. Б. Особенности влияния негативной информации СМИ на уровень тревоги о здоровье у обучающихся вузов до и во время пандемии Covid-19 // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 96–106. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_96

Original article

Specific Effects of Negative Mass Media Information on Health Concerns in University Students Before and During the Covid-19 Pandemic

Sofia B. Velichkovskaya*Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia, velichkovskaya@gmail.com*

Abstract. The article looks into the occurrence of primary health concerns in the youth prior and during the COVID-19 pandemic depending on informational environment factors. There is a consistent interdependence between the impact of informational environment factors and increasing levels of situational anxiety. The comparison of data gathered prior to and during the pandemic revealed that a long-term exposure to the informational environment results in decreasing levels of both positive and negative emotions, and the degree of anxiety associated with health condition goes up.

Keywords: COVID-19, informational environment, somatic concerns, tension, negative informational impact, pandemic, mass media, informational stress, health concerns, anxiety, academic activity

For citation: Velichkovskaya, S. B. (2022). Specific Effects of Negative Mass Media Information on Health Concerns in University Students Before and During the Covid-19 Pandemic. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 96–106. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_96

ВВЕДЕНИЕ

Ставшая классической уже с 1980-х годов проблема исследования различных аспектов влияния негативной информации СМИ на уровень тревоги о здоровье и жизни приобретает новую актуальность в последнее десятилетие. Это связано в первую очередь с особенностями современной информационной среды, с появлением Интернета, развитием цифрового мира и соцсетей, с активным расширением возможностей поиска источников связанной со здоровьем информации, и, соответственно, с общедоступностью такой информации. Вместе с этим расширяются и возможности для самодиагностики различных заболеваний и патологий как физического, так психического характера [Медведева, 2016; Eastin, Guinsler, 2006]. Общедоступность и разнообразие информации и ее активное освещение в СМИ и соцсетях принято сегодня рассматривать как один из факторов информационного стресса, увеличивающий как вероятность повышения тревоги о здоровье, так ситуативную тревожность как определенное состояние личности человека. Исторически изучение таких состояний связано с исследованием проблемы и понятия ипохондрии [Смулевич, Волель, 2008; Eysenbach, Köhler, 2002]. Начало научного изучения и попытки классификации этого явления можно отнести ко второй половине XIX века, однако само понятие ипохондрии известно с древних времен. Необходимо отметить, что основой для понимания ипохондрии зачастую являлось научное направление, которого придерживались исследователи [Смулевич, Волель, 2008; Спилбергер, 2008]. Так, в работах П. Дюбуа ипохондрия относилась к неврозам, Ф. Браун и другие трактовали ее в рамках психопатий. Классик Э. Крепелин не выделял ипохондрию в отдельную нозологическую единицу. С. С. Корсаков, напротив, считая ипохондрию самостоятельным заболеванием, признавал возможность ее развития в рамках других заболеваний и выделял мнительность и глубокую форму ипохондрии. По его мнению, ипохондрия – это «болезнь, которая выражается чрезмерным страхом за свое здоровье, сосредоточением внимания на представлениях, относящихся к собственному здоровью, и склонностью приписывать себе болезни, которых нет» [Корсаков, 1954, с. 12].

В 1930-е годы известный исследователь Р. Хатчинсон выделял «Parental Hypochondriasis», «Filial Hypochondriasis» и «Communal Hypochondriasis» [Hutchinson, 1934]. Интересно, что уже тогда он высказывал весьма небанальное для своего времени мнение, что пропаганда здорового образа жизни является дезинформирующей:

Я считаю, что это бесполезно и вредно. Это бесполезно, потому что нет общих, универсальных правил сохранения здоровья, кроме лишь одного старого правила умеренности во всех вещах («все в меру») – даже в том, чтобы быть умеренным. И врачи – последние люди на земле, которые соблюдают его. Пропаганда здоровья вредна по той причине, которую я уже привел: в случае со здравомыслящими людьми – пропаганда их не задевает, однако у тревожных людей вызывает нозофобию.

I believe it to be both useless and mischievous. It is useless because there are no general rules of health of universal application, but only the one old rule of moderation in all things-even in being moderate-and doctors are the last people on earth to observe it. And health propaganda is mischievous for the reason I have already given, that while it runs like water off a duck's back in the case of the healthy-minded, it creates nosophobia wholesale among the anxious [Hutchinson, 1934, с. 367].

Обзор более современных данных и исследований, связанных с темой данной статьи, а именно – с проблематикой влияния информационной среды (в разных ее проявлениях самодиагностика в Интернете, анализ сайтов медицинского характера и др.) на уровень тревоги о здоровье, позволяет увидеть, что в последние годы вопросы непосредственного воздействия неблагоприятной информационной среды (фотографии – видео – реклама пугающего характера в рамках тематики «здоровье – заболевания – долголетие») на психоэмоциональное состояние человека представляют на данный момент существенный научный и практический интерес и является, по сути, новым направлением во многих областях науки [Медведева, 2016; Eysenbach, Köhler, 2002]. Возрастает количество работ, посвященных исследованию феномена киберхондрии (cyberchondria) как отдельного вида тревоги о здоровье, возникающего при взаимодействии с новыми, виртуальными средствами поиска и источниками информации и общения [Lewis, 2006]. В последние два года особый научный интерес представляет и новый ракурс данной темы, возникший в связи с распространением пандемии Covid-19 [Зинченко, 2021; Харламенкова и др., 2021].

Многие эмпирические работы направлены на исследование актов поиска информации, связанной со здоровьем и их влиянием на тревогу о здоровье, тревожность и другие показатели. Так, В. Р. Херш и Д. Х. Хикам приводят аналитический обзор особенностей использования поисковых систем врачами. В. Раян и Х. Эрик представили результаты опроса 515 участников, связанного с использованием информации медицинского содержания онлайн, беспокойством о здоровье и самодиагностики. Они обнаружили, что в целом люди сообщают о низком уровне тревоги о здоровье, но эскалация

тревоги вследствие использования Интернета происходит часто (всегда или часто) примерно у каждого пятого человека. Два из пяти человек сообщают, что взаимодействие с Интернетом увеличивает тревогу о здоровье, и примерно половина людей сообщает, что это уменьшает беспокойство. Такие черты, как общий уровень тревожности человека и предрасположенность к тревоге, могут влиять на уровень переживаемой тревоги о здоровье и на вероятность медицинской эскалации, вызванной Интернетом. Авторы подчеркивают, что поставщики веб-контента должны осознавать свой потенциал для усиления тревоги о здоровье и учитывать последствия публикации тревожной медицинской информации [Зинченко, 2021; Lewis, 2006]. В то же время существуют работы, рассматривающие положительные аспекты информационного цифрового воздействия в контексте тревоги о здоровье. Еще в 2001 году Р. Д. Клайн и К. Н. Хейнес представили актуальный обзор, в котором указывают, что специалисты в области здравоохранения должны быть заинтересованы и принимать во внимание феномен онлайн-поиска информации, связанной со здоровьем. Этот феномен должен быть рассмотрен с точки зрения его потенциальных преимуществ и вопросов качества искомой информации, кроме того, должны быть определены критерии оценки информации о здоровье, представленной онлайн.

Другим важным направлением исследований, связанным с темой данной статьи, является изучение воздействия текущего социального и информационного контекста на представителей молодого поколения, в частности, его влияния на обучающихся в вузах. Психическое здоровье подростков и юношества является, несомненно, одной из важнейших тем и задач для всего общества в целом, поэтому данная тематика чрезвычайно широко представлена в различных работах классических и современных отечественных и зарубежных авторов. Вопросы воспитания и формирования, здоровья, обучения молодого поколения рассматривались и рассматриваются в многочисленных литературных источниках на протяжении длительного времени в самых различных теоретических и прикладных аспектах. Одним из таких направлений является, например, целый ряд работ, посвященных изучению психологических трудностей студентов в учебном процессе и возможностей их преодоления [Величковская, 2018; Гребенникова, 2020].

Новые обстоятельства, связанные с распространением пандемии Covid-19, вызывают сегодня новые вопросы, требующие пристального внимания и скорейшего разрешения, в том числе, и в сфере

образования. Решение актуальных социальных и психолого-педагогических задач детерминируют появление большого количества новых исследований в этом направлении [Корепапова, Стародубова, 2020; Кулешова, Барина, 2020; Танцура, 2020; Штырно, Константинова, Гагиев, 2020]. Своевременность названных исследований обусловлена возможностями использования полученных данных не только при разработке системы мероприятий для психологической поддержки и сопровождения индивидов при возникновении и развитии проявлений тревоги о здоровье, но и для создания рекомендаций по улучшению организации обучения и устранению негативных факторов, снижающих эффективность выполнения стоящих перед ними учебных и практических задач, в том числе и в современных напряженных условиях деятельности.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Первоначально целью данной работы являлось установление наличия взаимосвязи возникновения первичных проявлений тревоги о здоровье от воздействия факторов информационной среды. Теоретическая значимость работы определялась тем, что результаты, полученные в проведенном исследовании, позволили бы расширить и детализировать представления об изучаемых явлениях. Предполагалось провести эксперимент, в котором будет присутствовать воздействие информационного характера (серия из видеоматериала медицинской тематики, связанных со здоровьем и содержащих предполагаемо тревожную, «пугающую» информацию) и измерение наличия или отсутствия изменений в субъективном восприятии «опасений» за состояние здоровья у испытуемых.

Для проведения исследования использовался комплекс современных методических средств, которые применяются для анализа изучаемых феноменов. Для предварительного этапа исследования была разработана также анкета-интервью, ориентированная на выяснение демографического статуса обучающихся, общих данных об учебной и практической деятельности, о наличии риск-факторов для здоровья и особенностях стиля жизни. Был подобран также обширный стимульный материал для проведения экспериментальной части исследования, подвергнутый экспертному оцениванию, в котором было подтверждено, что данные видеоматериалы являются «неприятными, пугающими и тревожными» и подходят для данного эксперимента. Их можно разделить на следующие категории: видеоролики про вирусы и их

объективную опасность, видео про курение и его пагубные эффекты; про быстрое питание и его пагубные эффекты, а также видеоролики о загрязнении окружающей среды и его последствиях. Целью показа данных видеоматериалов была симуляция информации, с которой индивид может столкнуться, просматривая СМИ (приемник телевизионных сигналов изображения и звукового сопровождения и всемирную сеть).

Исследование состояло из двух этапов и проводилось в феврале и апреле 2020 года в форме опросного исследования с воздействием и без него. На первом этапе испытуемые проходили опросное исследование для измерения фоновых показателей и проверки технического оборудования. На втором этапе группа случайным образом была разделена на две подгруппы (экспериментальная и контрольная группы соответственно). Первой подгруппе предоставлялся стимульный материал, представлявший из себя серию из шести видео, с повторным прохождением испытуемыми опросного исследования до и после воздействия. Вторая подгруппа повторно проходила опросное исследование без предъявления стимульного материала. Каждый участник перед тестированием был проинформирован в общем виде о цели исследования и времени прохождения. После завершения каждого этапа эксперимента с испытуемыми проводилась реабилитационная видеосессия, содержащая ролики с позитивной информацией о здоровом образе жизни, долголетию и т. п.

В комплекс методических средств для проведения исследования входило следующее:

1) анкета-интервью, включающая в себя информацию об образе жизни, состоянии здоровья, тревоги о здоровье;

2) набор стандартизированных психодиагностических тестов [Гребенникова, 2020; Спилбергер, 2008; Salkovskis et al., 2002]:

– шкала дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда, используемая для диагностики доминирующего эмоционального состояния с помощью шкалы значимости эмоций;

– шкала тревоги Спилбергера-Ханина (STAI), которая является информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека);

– краткий Опросник Тревоги о Здоровье (SHA1 – Short Health Anxiety Inventory P. Salkovskis). Результат данной методики определяет как пациентов с ипохондрией, так и людей, которые *очень* беспокоятся о своем здоровье. Результат, равный 18, идентифицирует людей, которые соответствуют диагностическим критериям DSM-IV для ипохондрии. Получение 15 баллов и ниже указывает на индивидуумов, которые *очень* беспокоятся о своем здоровье, но не попадают под критерии клинического диагноза.

В исследовании приняли участие 90 студентов МГЛУ II курса направления подготовки: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (ТиМПИЯК) и «Лингвистика», в возрасте от 18 до 21 года (средний возраст 19.3 года); из них 96 % выборки составили девушки.

Результаты анкетирования показывают, что экспериментальная и контрольная группа являются достаточно однородными для проведения исследования с дальнейшей статистической обработкой результатов (см. табл. 1). Испытуемые являются представителями одной возрастной группы, имеют близкие к равным показатели по критерию «Обеспокоенность темами здоровья» (респондентам предлагалось выбрать ответ на дихотомический вопрос и утверждение на согласие-несогласие: «Доставляют ли вам дискомфорт новости, затрагивающие проблемы здоровья?»)

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ПО ВСЕЙ ГРУППЕ ИСПЫТУЕМЫХ (ДААННЫЕ УКАЗАНЫ В %)

Показатели	Вся выборка (90 чел.)	Экспериментальная группа (51 чел.)	Контрольная группа (39 чел.)
Возраст (лет)	19.254	19.127	19.381
Перенесенные заболевания (в течение последних 6 месяцев)	10.8	14.5	7.1
Хронические заболевания	26.4	21.8	31
Курение	16.25	18.2	14.3
Алкоголь	74.5	80	69
Занятия спортом	64.3	69.1	59.5

Показатели	Вся выборка (90 чел.)	Экспериментальная группа (51 чел.)	Контрольная группа (39 чел.)
Страх заболеть	49.2	43.6	54.8
Обеспокоенность темами здоровья	58.85	58.2	59.5
Обеспокоенность собственным здоровьем	49.45	41.8	57.1

Отметим тот факт, что контрольная группа имеет более высокие показатели по категориям «Страх заболеть» (54.8%, отличие 11%) и «Обеспокоенность собственным здоровьем» (57.1%, отличие 15%). Однако указанные различия между группами обусловлены индивидуальными особенностями респондентов.

Основной гипотезой исследования было предположение, что факторы информационной среды могут повлиять на повышение уровня тревоги о здоровье у испытуемых.

Частными гипотезами исследования являлись следующие предположения:

1) факторы информационной среды могут повлиять на повышение уровня ситуативной тревожности у испытуемых;

2) факторы информационной среды могут повлиять на повышение уровня негативных эмоций у испытуемых.

Для проверки данных гипотез использовались следующие статистические критерии: критерий U-Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона. Также была проведена проверка на нормальность распределения (критерий Шапиро-Уилка).

Помимо проверки данных гипотез и основных процедур (анализ данных зависимых выборок до и после экспериментального воздействия, анализ данных экспериментальной и контрольной группы между собой, анализ данных контрольной группы) был проведен анализ результатов фоновый замера по всей выборки испытуемых и результатов до воздействия в обеих группах. Это связано с тем, что в промежуток времени между месяцами февраль (этап, где проводился фоновый замер) и апрель (этап, где проводилась основная и главная часть исследования) активно развивались мировые события, связанные с началом пандемии COVID-19. Помимо ввода режима самоизоляции, перехода на дистанционную форму обучения и введения пропускного режима для студентов, по всему миру количество информации тематики «Здоровье» пугающей и настораживающей направленности значительно возросло. Это, в свою очередь, может рассматриваться, как уникальная неблагоприятная информационная среда, в которой была сделана попытка создать экспериментальное воздействие в начале данного исследования.

Таблица 2

СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ДО И ПОСЛЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППЕ

Показатели		W	df	p	Hodges-Lehmann Estimate
ПЭМ 1	ПЭМ 2	640.500	–	0.043	1.500
НЭМ 1	НЭМ 2	521.500	–	0.384	1.000
ТДЭМ 1	ТДЭМ 2	502.000	–	0.356	0.500
СИТ. Т. 1	СИТ. Т. 2	329.500	–	0.008	-3.000
ЛИЧН. Т. 1	ЛИЧН. Т. 2	610.000	–	0.488	0.500
Первая секция 1	Первая секция 2	380.000	–	0.687	-2.755e-5
Вторая секция 1	Вторая секция 2	115.500	–	0.477	4.385e-5
В целом 1	В целом 2	408.000	–	0.585	-9.120e-5

Для анализа результатов до и после воздействия в экспериментальной группе применялся Т-критерий Вилкоксона. Результаты представлены в таблице 2. Результаты описательной статистики по массиву данных, полученных до и после воздействия, представлены в таблице 3. Установлены статистически значимые различия в личностной тревожности до и после воздействия. Это, в свою очередь, дает возможность предположить, что стимульный материал мог повлиять на уровень ситуативной тревожности и что видео подобного характера способны повышать ее уровень. Также можно увидеть статистически значимые различия в индексе позитивного эмоционального отношения (ПЭМ). Однако однозначный вывод о

значительном влиянии видеоматериала на уровень ПЭМ сделать нельзя. Можно предположить, что воздействие стимульного материала могло незначительно понизить уровень ПЭМ и что видео, тематикой которого является здоровье и пагубные факторы, на него влияющие, оказывают влияние на показатели индекса позитивного эмоционального отношения. Основываясь на представленных данных, можно предположить, что стимульный материал имеет способность повышать уровни тревоги о здоровье по методике SHA1 («первая секция», «вторая секция»). Однако это может быть также связано как с особенностями используемой диагностической методики, так и с особенностями стимульного материала.

Таблица 3

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПИСАТЕЛЬНОЙ СТАТИСТИКИ ДО И ПОСЛЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППЕ (n=51)

Показатели	Mean	SD	SE
ПЭМ 1	26.431	5.445	0.762
ПЭМ 2	24.863	5.506	0.771
НЭМ 1	20.510	8.992	1.259
НЭМ 2	19.706	8.589	1.203
ТДЭМ 1	17.196	8.178	1.145
ТДЭМ 2	16.961	8.109	1.136
СИТ. Т. 1	41.588	9.966	1.396
СИТ. Т. 2	44.882	11.419	1.599
ЛИЧН. Т. 1	47.314	11.006	1.541
ЛИЧН. Т. 2	46.961	11.391	1.595
Первая секция 1	11.235	4.905	0.687
Первая секция 2	11.294	5.236	0.733
Вторая секция 1	3.745	1.927	0.270
Вторая секция 2	3.843	2.082	0.292
В целом 1	14.980	5.453	0.764
В целом 2	15.137	6.248	0.875

Для анализа изменений у контрольной группы испытуемых применялся Т-критерий Вилкоксона. Результаты представлены в таблице 4. Как и при анализе экспериментальной группы, в контрольной группе были обнаружены статистически значимые различия между ПЭМ 1 и 2, что, в свою очередь, может опровергать предположение

о том, что стимульный материал вызвал понижение в уровне ПЭМ. Можно также предположить, что заполнение методик дважды без стимульного материала повлияло сильнее на индекс позитивного эмоционального отношения, чем заполнение методик с предъявлением стимульного материала между секциями.

Таблица 4

**РЕЗУЛЬТАТЫ ОПИСАТЕЛЬНОЙ СТАТИСТИКИ ДО И ПОСЛЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ
В КОНТРОЛЬНОЙ ГРУППЕ (N=39)**

Показатели	Mean	SD	SE
ПЭМ 1	25.590	6.687	1.071
ПЭМ 2	23.282	8.036	1.287
НЭМ 1	23.333	13.031	2.087
НЭМ 2	23.872	12.541	2.008
ТДЭМ 1	20.513	8.120	1.300
ТДЭМ 2	20.179	8.763	1.403
СИТ. Т. 1	46.795	12.637	2.024
СИТ. Т. 2	49.128	11.917	1.908
ЛИЧН. Т. 1	52.410	10.617	1.700
ЛИЧН. Т. 2	53.538	11.009	1.763
Первая секция 1	12.026	7.017	1.124
Первая секция 2	12.923	7.978	1.278
Вторая секция 1	4.615	2.467	0.395
Вторая секция 2	4.795	2.913	0.466
В целом 1	16.641	8.680	1.390
В целом 2	17.718	10.102	1.618

Далее было проведено сравнение полученных данных контрольной и экспериментальной групп после воздействия при помощи видеоматериалов. Результаты подтвердили значимые различия (при гипотезе, что группа 1 (контрольная) > группа 2 (Экспериментальная) по показателем личностной тревожности ($p = 0.005$) и ($p = 0.01$) (при стандартной постановке гипотезы в JASP: группа 1 \neq группа 2). Данные представлены в таблице 5 и на рисунке 1.

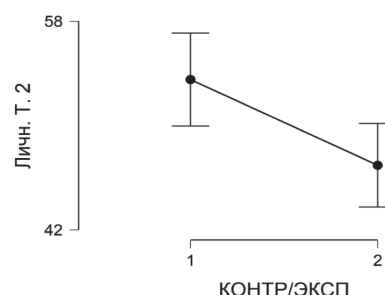


Рис. 1. Различия между экспериментальной и контрольной группами по показателю личностной тревожности

Таблица 5

**СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ МЕЖДУ КОНТРОЛЬНОЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППОЙ
ПОСЛЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ**

Показатели		W	df	p	Hodges-Lehmann Estimate
ПЭМ 1	ПЭМ 2	396.500	-	0.013	2.000
НЭМ 1	НЭМ 2	226.500	-	0.910	-0.500
ТДЭМ 1	ТДЭМ 2	334.000	-	0.537	0.500
СИТ. Т. 1	СИТ. Т. 2	166.500	-	0.025	-2.000
ЛИЧН. Т. 1	ЛИЧН. Т. 2	182.500	-	0.202	-1.500

Показатели		W	df	p	Hodges-Lehmann Estimate
Первая секция 1	Первая секция 2	143.000	–	0.065	-1.000
Вторая секция 1	Вторая секция 2	85.000	–	0.274	2.940e-5
В целом 1	В целом 2	172.000	–	0.086	-1.500

Из приведенных выше данных можно сделать общий вывод о том, что из трех выдвинутых первоначально гипотез подтвердилась одна частная гипотеза, а именно: факторы информационный среды могут оказывать влияние на повышение уровня ситуативной тревожности у испытуемых.

Последним дополнительным этапом обработки большого массива полученных данных являлся сравнительный анализ результатов по всей выборке испытуемых между замерами в феврале и апреле. Для этого было проведено сравнение фонового замера в феврале с результатами тестирования контрольной и экспериментальной группы

в апреле (первый замер показателей до воздействия). Для анализа и сравнения результатов по всем психодиагностическим методикам в феврале и апреле применялся Т-критерий Вилкоксона, однако стоит уточнить, что между замерами показателей выборки в феврале и в апреле прошло почти два месяца, из-за чего количество испытуемых, которых можно было соотнести один к одному (связанные выборки) составило 50 человек.

В результате анализа Т-критерия Вилкоксона за альтернативную гипотезу было принято, что группа 1 (февраль) > группа 2 (апрель). Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

СРАВНЕНИЕ ФОНОВОГО ЗАМЕРА В ФЕВРАЛЕ И РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ КОНТРОЛЬНОЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППЫ В АПРЕЛЕ

Показатели		W	df	p	Hodges-Lehmann Estimate	Rank-Biserial Correlation
ПЭМ Ф	ПЭМ А	750.000	–	0.011	2.000	0.388
НЭМ Ф	НЭМ А	728.500	–	0.041	2.000	0.292
ТДЭМ Ф	ТДЭМ А	855.000	–	<.001	4.500	0.582
СИТ. Т. Ф	СИТ. Т. А	583.500	–	0.420	0.500	0.035
ЛИЧН. Т. Ф	ЛИЧН. Т. А	502.500	–	0.745	-0.500	-0.109
Первая секция Ф	Первая секция А	692.500	–	0.048	1.000	0.281
Вторая секция Ф	Вторая секция А	28.500	–	0.968	-1.500	-0.525
В целом Ф	В целом А	636.500	–	0.147	0.500	0.178

Статистически значимы оказались различия по показателям переменных ПЭМ, НЭМ, ТДЭМ и «Первая секция» опросника SHAI, из чего мы можем сделать вывод, что значения выборки в феврале по данным показателям в общем были выше, чем в апреле. Вопрос о том, по каким причинам возникли данные изменения, остается открытым и требует дополнительного уточнения. Можно предположить, что из-за обилия и частоты освещения новостей тревожного характера,

связанных со здоровьем, у испытуемых «выработался иммунитет» к подобным воздействиям. Другими словами, можно предположить, что испытуемые успешно адаптировались к ситуации, с которой столкнулся весь мир, стали «спокойнее», увереннее в себе. Или, напротив, можно интерпретировать данное явление как некое негативное последствие новой, необычной, опасной и довольно длительной (более месяца) ситуации, которое в соответствии с существующими на

сегодняшний момент теориями психологического стресса проявляется в дезадаптивной форме «эмоционального оупления».

Поскольку в феврале информация в СМИ, новости, связанные с распространением инфекции, уже были достаточно активны, но непривычны, нельзя отрицать влияния этого фактора на испытуемых в феврале. Общее снижение показателей по первой секции SHA1 может означать, что при чрезмерно пристальном внимании к проблемам здоровья в информационной среде эффект может быть обратный повышению тревоги о здоровье. Возможно определенное безразличие к тематике, которая чрезмерно освещается в СМИ или апатичность в целом, если тревожной информации слишком много. Снижение средних значений показателей не только по НЭМ и ТДЭМ, но и по ПЭМ могут указывать именно на этот факт. Отметим, что в целом уровни личностной и ситуативной тревожности остались неизменны.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основным достижением проведенной работы представляется получение вывода о существовании закономерных взаимосвязей между воздействием факторов информационной среды (в виде стимульного материала) и повышением уровня ситуативной тревожности. Интересным результатом работы является также исследование данных испытуемых до и после начала пандемии. Сравнение показателей групп испытуемых в феврале и апреле выявило, что при реальном длительном взаимодействии испытуемых с информационной средой, когда процент информации пугающего характера, связанной со здоровьем, сильно повышен, наблюдается снижение показателей как позитивных эмоций, так и острых негативных эмоций, и тревожно-депрессивных эмоций и уровня тревоги о здоровье.

На начальном этапе проведенного исследования предполагалось, что факторы информационной среды могут повлиять на повышение уровня тревоги о здоровье, уровня ситуативной тревожности и показателей индекса негативных эмоций. В результате уникальных обстоятельств, связанных с развитием пандемии COVID-19, удалось также проанализировать реальное влияние информационной среды на испытуемых, наряду

с «симуляцией» этой среды в виде стимульного материала.

В ходе проведенного исследования удалось экспериментально подтвердить, что факторы информационной среды (стимульный материал) может повлиять на повышение уровня ситуативной тревожности (частная гипотеза; $p=0.008$).

Сравнение значений основных показателей до и после начала пандемии показало, что при реальном длительном взаимодействии испытуемых с информационной средой, в которой сильно повышен процент информации пугающего характера, связанной со здоровьем, наблюдается снижение показателей индекса позитивных эмоций ($p = 0.011$), индекса острых негативных эмоций ($p = 0.041$), индекса тревожно-депрессивных эмоций ($p < 0.001$) и уровня тревоги о здоровье ($p = 0.048$).

На уровне гипотезы также можно предположить, что значимых изменений после предъявления стимульного материала не обнаружилось вследствие таких факторов, как недостаточно «пугающий» стимульный материал, личностные особенности испытуемых, защитные механизмы психики. Неоднозначным и важным для дальнейшей интерпретации является также факт снижения значений обозначенных показателей после реального длительного воздействия негативной информации в СМИ, который можно объяснить особенностями работы механизмов адаптации в напряженных условиях информационного стресса и перехода на вынужденное он-лайн обучение.

Дальнейшее проведение исследований подобного являются весьма перспективным направлением психологической и социальной работы в современном мире, главной отличительной чертой которого является постоянное и повсеместное освещение тем, связанных с причинами и последствиями пандемии Covid-19 для физического и психического здоровья человека. Данная работа имеет также большой потенциал в контексте дальнейшего лонгитюдного исследования учебной и педагогической деятельности в форме дистанционного обучения, поскольку одной из первостепенных задач образовательного процесса в современных реалиях становится создание новых условий успешного выполнения учебных и практических задач, в том числе в напряженных условиях деятельности и информационного стресса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Медведева Н. И. Влияние информационного стресса на психическое здоровье личности. Психологическое здоровье личности: теория и практика: сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. И. В. Балашева. Ставрополь : СКФУ, 2016. С. 172–174.
2. Eastin M. S, Guinsler N. M. Worried and wired: effects of health anxiety on information-seeking and health care utilization behaviors // *Cyberpsychology and Behav.* 2006. # 9(4). P. 494–498.
3. Смулевич А. Б., Волель Б. А. Расстройства личности и соматическая болезнь (проблема ипохондрического развития личности) // *Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова.* 2008. № 5. С. 4–12.
4. Eysenbach G., Köhler C. How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? qualitative studies using focus groups, usability test, and in-depth interviews // *Brit Med Journal.* 2002. # 324. P. 573–577.
5. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // *Тревога и тревожность: хрестоматия: учебное пособие / сост. В. М. Астапов. М. : Пер Сэ, 2008. С. 85–99.*
6. Корсаков С. С. Ипохондрия и ипохондрические психозы // *Избранные произведения, посвященные 100-летию со дня рождения С.С. Корсакова. М. : Медицинская книга, 1954. С. 12–13.*
7. Hutchinson R. Hypochondriasis individual, vicarious and communal // *Med. Journal.* 1934. # 3. P. 365.
8. Lewis T. Seeking health information on the internet: lifestyle choice or bad attack of cyberchondria? // *Media Cult Soc.* 2006. 28(4). P. 521–539.
9. Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / под ред. Ю.П.Зинченко. М. : Изд-во Московского университета, 2021. URL: https://msupress.com/ebook/2021_COVID_ebook.pdf
10. Харламенкова Н. Е. [и др.]. Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19 / Н.Е.Харламенкова, Ю.В.Быховец, М.В.Дан, Д.А.Никитина. 2021. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html
11. Величковская С. Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления // *Вестник Московского Государственного Лингвистического Университета. Образование и педагогические науки.* 2018. Вып. 2(796). С. 212–224.
12. Гребенникова Т. О. Исследование эмоционального фона как ресурса преодоления стресса в учебно-практической деятельности студентов медицинских специальностей // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2020. Вып. 3(836). С. 192–205.
13. Корепанова Н. В., Стародубова Е. А. Дистанционное обучение: проблемы и перспективы // *Cross-Cultural Studies: Education and Science.* 2020. Issue 2. Vol. 5. P. 139–149.
14. Кулешова О. В., Барина О. Г. Исследование признаков и симптомов стресса у студентов-первокурсников медицинского вуза в условиях дистанционного обучения и самоизоляции // *Scientist (Russia).* 2020. № 3 (13). С. 10.
15. Танцур Т. А. Аспекты дистанционного обучения в современных условиях // *Мир науки, культуры, образования.* 2020. № 2 (81). С. 355–358.
16. Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // *Открытое образование.* 2020. Вып. 24 (5). С. 72–81.
17. Salkovskis P. M. [et al.]. The health anxiety inventory: Development and validation of scales for the measurement of health anxiety and hypochondriasis / P.M.Salkovskis, K.A.Rimes, H.M.Warwick, D.M.Clark // *Psychological Medicine.* 2002. Vol. 32. P. 843–853.

REFERENCES

1. Medvedeva, N. I. (2016). Vliyanie informatsionnogo stressa na psihicheskoe zdorove lichnosti = Influence of information stress on personal mental health. In I.V.Balashева (ed.), *Psihologicheskoe zdorove lichnosti: teoriya i praktika* (pp. 172–174). Stavropol: SKFU. (In Russ.)
2. Eastin, M. S, Guinsler, N. M. (2006). Worried and wired: effects of health anxiety on information-seeking and health care utilization behaviors. *Cyberpsychology and Behav.* 9(4), 494–498.
3. Smulevich, A. B., Volel B. A. (2008). Personality disorders and somatic diseases (the problem of hypochondrial development of personality). *Journal of neurology and psychiatry after S. S. Korsakov*, 5, 4–12. (In Russ.)
4. Eysenbach, G., Köhler C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative studies using focus groups, usability test, and in-depth interviews. *BritMed Journal*, 324, 573–577.
5. Spilberger, Ch. (2008). Kontseptualnyie i metodologicheskie problemy issledovaniya trevogi = Conceptual and methodological problems in the study of anxiety (pp. 85–99). St. Petersburg: Per Se. (In Russ.)
6. Korsakov, S. S. (1954). Hypochondria and hypochondriacal psychoses. Selected Works after S. S. Korsakov. Moscow : Medizinskaya kniga. 12–13. (In Russ.)

7. Hutchinson, R. (1934). Hypochondriasis individual, vicarious and communal. *Br Med Journal*, Mar 3, 1 (3817), 365–367.
8. Lewis, T. (2006). Seeking health information on the internet: lifestyle choice or bad attack of cyberchondria? *Media Culture & Society*, 28(4), 521–539.
9. Zinchenko, Yu. P. (Ed.), (2021). Psychological guidance during the COVID-19 pandemic. Moscow University Press. https://msupress.com/ebook/2021_COVID_ebook.pdf (in Russ.)
10. Xarlamenkova, N. E. et al. (2021). Experiencing uncertainty, anxiety, concerning COVID-19 conditions. http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html (in Russ.)
11. Velichkovskaya, S. B. (2018). Students' psychological challenges in the learning process and the opportunities for their overcoming. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 2(796), 212–224. (In Russ.)
12. Grebennikova, T. O. (2020). Emotional background as a resource for coping with stress in educational and practical activities of medical students. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 3(836), 192–205. (In Russ.)
13. Korepanova, N. V., Starodubova, E. A. (2020). Distance learning: problems and prospects. *Cross Cultural Studies: Education and Science*, 5, 2, 139–149. (In Russ.)
14. Kuleshova, O. V., Barinova, O. G. (2020). Analysis of indicators of academic stress in first-year students of the medical university in conditions of distance learning and self-isolation. *Scientist (Russia)*, 3 (13), 10. (In Russ.)
15. Tantsura, T. A. (2020). Aspects of distance learning in modern conditions. *The World of Science, Culture and Education*, 2(81), 355–358. (In Russ.)
16. Shtyihno, D. A., Konstantinova, L. V., Gagiev, N. N. (2020). Transition of Universities to Distance Mode During the Pandemic: Problems and Possible Risks. *Open Education*, 24(5), 72–81. (In Russ.)
17. Salkovskis, P. M. et al. (2002). The health anxiety inventory: Development and validation of scales for the measurement of health anxiety and hypochondriasis. *Psychological Medicine*, 32, 843–853.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Величковская Софья Борисовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка Института иностранных языков им. Мориса Тореза Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Velichkovskaya Sofia Borisovna

PhD (Psychology), Associate Professor at the Department of Second Foreign Language, The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 10.11.2021;
одобрена после рецензирования 12.12.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 10.11.2021;
approved after reviewing 12.12.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 159.9

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_107



Факторы напряженности в учебной деятельности студентов социномических специальностей на разных этапах обучения

Т. О. Гребенникова

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

Аннотация. В статье рассматриваются факторы повышенной напряженности в учебной деятельности студентов социномических специальностей в зависимости от этапа обучения. Установлено, что на каждом этапе на первый план выходят различные стресс-факторы объективного и субъективного характера. Полученные данные позволяют выявить специфику испытываемых затруднений в зависимости от этапа обучения, что позволит создать на этой основе комплекс мероприятий для превенции и преодоления напряженности в учебной деятельности обучающихся различных направлений подготовки.

Ключевые слова: учебная деятельность, повышенная напряженность, стресс-фактор, социномическая специальность, учебный стресс, субъективный образ затруднений

Для цитирования: Гребенникова Т. О. Факторы напряженности в учебной деятельности студентов социномических специальностей на разных этапах обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 107–114. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_107

Original article

Stress Factors in the Academic Activity of Socionomic Students at Different Stages of Education

Tatyana O. Grebennikova

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

Abstract. The article looks into the issue of factors that contribute to the development of psychological tension in the academic performance of socionomic students at different stages of education. It was established that each year of studies is characterized via specific stressors that prevail at the given stage. The data analysed illustrate the diversity of challenges perceived by socionomic students depending on a stage of training.

Keywords: academic stress, learning, stress factor, socionomics, informational stress, subjective image of challenges

For citation: Grebennikova, T. O. (2022). Stress Factors in the Academic Activity of Socionomic Students at Different Stages of Education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 107–114. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_107

ВВЕДЕНИЕ

Деятельность индивида, особенно в рамках социо-номических профессий, таких, в первую очередь, как педагогической и медицинской, всегда разворачивается в определенной системе межличностных взаимодействий. В условиях современной действительности субъект деятельности находится под устойчивым влиянием неблагоприятных факторов экономического, экологического, социального генеза. Это приводит к росту эмоционального, психологического и физического напряжения в целом, как и в современных условиях мировой пандемии COVID-19 [Медведева, 2016; Величковская, Гребенникова, 2017; Митина, Перпер, Абдуллаева, 2019; Кулешова, Барина, 2020; Abdullaeva, Korneva, 2020].

Особое внимание исследователей в настоящее время привлекает проблематика формирования механизмов совладания с факторами повышенной напряженности учебной деятельности, в том числе в условиях дистанционного образования. В контексте учебной деятельности как длительного и многопланового процесса, требующего значительных затрат психоэмоциональных и интеллектуальных ресурсов, требования к адапционным возможностям индивида существенно возрастают. Это связано преимущественно с пролонгированным, а не единовременным воздействием факторов напряженности на индивида в процессе обучения. Следовательно, совладание с такими стресс-факторами предполагает мобилизацию дополнительных энергетических и эмоциональных ресурсов. Обусловленное возникающими затруднениями перенапряжение провоцирует, в свою очередь, нарушение процесса психологической адаптации и способствует развитию неблагоприятных психологических и соматических состояний [Артюхова и др., 2020; Яруллина, 2019; Климацкая и др., 2021].

Нарастающий темп изменений, происходящих в современном обществе, сопряжен с возникновением новых факторов, способствующих развитию неблагоприятной симптоматики на уровне физического и психического здоровья. Растет и потребность в компетентных специалистах «помогающих профессий», способных эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях повышенной стрессогенности. Это обуславливает высокую значимость формирования у студентов социо-номических специальностей навыков совладания с широким спектром воздействующих на них факторов, вызывающих напряженность в деятельности. В связи с этим возрастает актуальность исследований, направленных на изучение специфики формирования

стрессовых состояний в учебной деятельности будущих педагогов и специалистов-медиков.

ФАКТОРЫ НАПРЯЖЕННОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В рамках исследований, посвященных особенностям развития психологического стресса у студентов медицинских специальностей [Величковская, Гребенникова, 2016; Величковская, Гребенникова, 2017; Velichkovskaya, Grebennikova, 2020], а также специфике применения психологических механизмов защиты студентами лингвистического направления на различных этапах подготовки¹, испытуемым была предложена анкета, включавшая специально разработанный список факторов напряженности в учебной деятельности, учитывающий специфику освоения социо-номических специальностей. Список состоял из ряда утверждений, называющих основные возможные факторы повышенной напряженности. В конце списка присутствовала графа «Другое», где испытуемые имели возможность указать субъективно значимые стрессоры.

Вопросе в рамках первого исследования приняло участие 217 студентов медицинских вузов, проходящих подготовку по профилям «Стоматология общей практики» (102 чел.) и «Лечебное дело» (115 чел.). В рамках каждого профиля респонденты были разделены на три группы в зависимости от этапа обучения. По профилю обучения «Стоматология общей практики» в 1-ю группу вошли студенты I–II курсов стоматологического факультета (26 чел.), во 2-ю – студенты IV–VI курсов обучения (31 чел.), в третью – интерны, проходящие обучение на факультете последипломного образования (45 чел.). По профилю обучения «Лечебное дело» в первую группу вошли студенты I–III курсов лечебного факультета (44 чел.), во вторую – студенты IV–VI курсов обучения (43 чел.), в третью – интерны, проходящие обучение на факультете последипломного образования (28 чел.). Выборка включала 134 женщины и 83 мужчины. Возраст испытуемых в целом по выборке варьирует от 18 до 53 лет (средний возраст – 22,7 лет).

Стоит отметить, что пункт анкеты, затрагивающий факторы напряженности в учебной деятельности, был добавлен на промежуточном этапе исследования, что привело к вынужденному сокращению выборки студентов специализации «Стоматология общей практики» до 75 человек в процессе анализа полученных данных. Результаты представлены в таблице¹.

¹Голованова И. А. Особенности применения психологических механизмов защиты студентами лингвистического вуза в разных условиях учебной деятельности: дипл. раб. М., 2020.

**ФАКТОРЫ НАПРЯЖЕННОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПО ПРОФИЛЮ ПОДГОТОВКИ «СТОМАТОЛОГИЯ ОБЩЕЙ ПРАКТИКИ»**

Показатели	Вся выборка (n=75)	I–II курсы (n=26)	IV–VI курсы (n=20)	Интерны (n=29)
Учеба практически не оставляет времени на отдых и личную жизнь	32 % (24 чел.)	34,6 % (9 чел.)	35 % (7 чел.)	27,6 % (8 чел.)
Необходимость совмещать учебу и работу	37,3 % (28 чел.)	38,5 % (10 чел.)	45 % (9 чел.)	31 % (9 чел.)
Подготовка к «обязательным» предметам не позволяет заниматься тем, что действительно интересно	12 % (9 чел.)	23,1 % (6 чел.)	10 % (2 чел.)	3,4 % (1 чел.)
Освоить все предметы за семестр не представляется возможным, и к сессии накапливается большой объем информации	22,7 % (17 чел.)	46,2 % (12 чел.)	20 % (4 чел.)	3,4 % (1 чел.)
Трудно связать новый учебный материал со «старыми» предметами	10,7 % (8 чел.)	7,7 % (2 чел.)	15 % (3 чел.)	10,3 % (3 чел.)
Из-за большого количества изучаемых предметов трудно как следует подготовиться к каждому занятию	21,3 % (16 чел.)	53,8 % (14 чел.)	10 % (2 чел.)	–
Приходится посвящать учебе вечерние и ночные часы	30,7 % (23 чел.)	57,7 % (15 чел.)	15 % (7 чел.)	17,2 % (5 чел.)
У каждого преподавателя свой подход к построению занятия, что затрудняет понимание предмета и требований преподавателя	16 % (12 чел.)	15,4 % (4 чел.)	20 % (4 чел.)	13,8 % (4 чел.)
Проведение практических работ затрудняется нехваткой умений и навыков	12 % (9 чел.)	7,7 % (2 чел.)	10 % (2 чел.)	17,2 % (5 чел.)
Полученная на экзамене оценка может не зависеть от действительно имеющихся знаний	25,3 % (19 чел.)	30,8 % (8 чел.)	30 % (6 чел.)	17,2 % (5 чел.)
Индивидуальный стресс-фактор	2,7 % (1 чел.)	3,8 % (1 чел.)	–	–

Данные в таблице формируют структурированную картину стресс-факторов, выходящих на первый план на каждом из уровней образования студентов медицинских специальностей.

Более трети испытуемых в каждой из обследованных групп указывают на дефицит времени на удовлетворение личных потребностей. Тем не менее в процессе профессионализации данный фактор напряженности ослабляет свое воздействие. Довольно значимую роль для обучающихся играет необходимость совмещать учебную и трудовую деятельность, причем для студентов старших курсов влияние этого стрессора преобладает – около половины испытуемых отметили данный пункт в анкете. Предположительно, это связано с профессиональным самоопределением, необходимостью пересмотреть систему приоритетов в условиях дефицита времени (в частности, речь идет о профильных дисциплинах).

Прослеживается определенная закономерность и в том, что именно студенты младших курсов чаще отмечают такой фактор напряженности в учебной

деятельности как «невозможность освоения всех предметов за учебный семестр», так как первые два – три года обучения в медицинском вузе характеризуются преобладанием в программе теоретических дисциплин.

Будущие врачи вынуждены осваивать значительные массивы терминологических единиц, многие из них на латыни, готовить лабораторные работы. Из совокупности обозначенных заданий выводится зачетная оценка. Несмотря на то, что медицинское образование носит модульный характер, что предполагает дробную подачу учебного материала, итоговый объем информации, который приходится прорабатывать студентам младших курсов, достаточно велик.

Подготовка к занятиям как еще один субъективно значимый фактор напряженности вызывает затруднения более чем у половины студентов младших курсов, что может быть обусловлено спецификой данного этапа в обучении будущих врачей. Студенты старших курсов и последипломного образования выработали необходимые

адаптационные механизмы и освоили базовые теоретические предметы, что объясняет относительно незначительный вклад данных стрессоров в формирование повышенной напряженности учебной деятельности.

Около 60 % студентов младших курсов отмечают фактор «Необходимость посвящать учебе вечерние и ночные часы», что также связано с выраженным теоретико-ориентированным характером данного этапа профессионализации. Обозначенный фактор напряженности становится менее актуальным по мере усиления практической направленности деятельности будущих врачей. Этим объясняется и наибольший вес такого фактора, как «Полученная на экзамене оценка может не зависеть от действительно имеющихся знаний» в данной группе.

В группе студентов старших курсов фокус смещается на дисциплины, необходимые для освоения выбранной специализации. Интерны, получающие последипломное образование, совмещают процесс обучения с реализацией профессиональной деятельности, хотя и под патронажем врачей с большим стажем. Вклад теоретического компонента в их подготовке сводится к минимуму.

Испытуемым также предлагалось самостоятельно отметить индивидуальные факторы напряженности в специально отведенной для этой цели графе «Другое». Из 75 респондентов только двое отметили субъективно значимые стресс-факторы. Один из ответов не подвергался рассмотрению, как отражающий экономическую, а не психологическую проблематику обучения. Второй же респондент, студент младших курсов, в своей анкете указал «Неуважение со стороны некоторых преподавателей, предвзятое отношение к студентам».

В таблице 2 представлена сводная характеристика основных факторов напряженности в деятельности студентов, обучающихся по профилю подготовки «Лечебное дело».

Студенты данного профиля подготовки («Лечебное дело») так же отмечают дефицит времени на удовлетворение личных потребностей. Тем не менее необходимость совмещать учебную и трудовую деятельность не вызывают у обучающихся ощущения повышенной сложности, так как они отдают приоритет учебным занятиям.

Таблица 2

ФАКТОРЫ НАПРЯЖЕННОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ПРОФИЛЮ ПОДГОТОВКИ «ЛЕЧЕБНОЕ ДЕЛО»

Показатели	Вся выборка (n=75)	I–II курсы (n=26)	IV–VI курсы (n=20)	Интерны (n=29)
Учеба практически не оставляет времени на отдых и личную жизнь	33 % (38 чел.)	47,7 % (21 чел.)	16,3 % (7 чел.)	27,6 % (8 чел.)
Необходимость совмещать учебу и работу	20,9 % (24 чел.)	6,8 % (3 чел.)	27,9 % (12 чел.)	32,1 % (9 чел.)
Подготовка к «обязательным» предметам не позволяет заниматься тем, что действительно интересно	30,4 % (35 чел.)	31,8 % (14 чел.)	46,5 % (20 чел.)	3,6 % (1 чел.)
Освоить все предметы за семестр не представляется возможным, и к сессии накапливается большой объем информации	19,1 % (22 чел.)	27,3 % (12 чел.)	16,3 % (7 чел.)	10,7 % (3 чел.)
Трудно связать новый учебный материал со «старыми» предметами	1,7 % (2 чел.)	–	2,3 % (1 чел.)	3,6 % (1 чел.)
Из-за большого количества изучаемых предметов трудно как следует подготовиться к каждому занятию	27,8 % (32 чел.)	54,5 % (24 чел.)	18,6 % (8 чел.)	–
Приходится посвящать учебе вечерние и ночные часы	33 % (38 чел.)	50 % (22 чел.)	30,2 % (13 чел.)	10,7 % (3 чел.)
У каждого преподавателя свой подход к построению занятия, что затрудняет понимание предмета и требований преподавателя	11,3 % (13 чел.)	6,8 % (3 чел.)	23,3 % (10 чел.)	15,7 % (18 чел.)
Проведение практических работ затрудняется нехваткой умений и навыков	15,7 % (18 чел.)	11,4 % (5 чел.)	20,9 % (9 чел.)	14,3 % (4 чел.)
Полученная на экзамене оценка может не зависеть от действительно имеющихся знаний	38,3 % (44 чел.)	40,9 % (18 чел.)	44,2 % (19 чел.)	25 % (7 чел.)
Индивидуальный стресс-фактор	3,5 % (4 чел.)	2,3 % (1 чел.)	7 % (3 чел.)	–

Значительно чаще, чем студенты-стоматологи, студенты специальности «Лечебное дело» отмечают фактор напряженности «Подготовка к «обязательным» предметам не позволяет заниматься тем, что действительно интересно». Вероятно, это оказывает негативное воздействие на учебную мотивацию и включенность в процесс обучения. Студенты этого профиля подготовки в меньшей степени, чем студенты специализации «Стоматология общей практики», испытывают затруднения с информационными перегрузками. Значительно легче им дается интеграция нового учебного материала со старым.

На младших курсах обучения студенты специальности «Лечебное дело» чаще отмечают необходимость освоить внушительный массив информации по дисциплинам, что затрудняет качественную подготовку к каждому занятию. Обучающиеся также обеспокоены необходимостью посвящать учебной деятельности вечерние и ночные часы. Студенты обоих направлений подготовки часто указывают на необъективные критерии оценки знаний при сдаче экзаменов.

Что касается индивидуальных стрессоров, один из студентов младших курсов отнес к ним переход на балльно-рейтинговую систему оценки, что предположительно обуславливает и актуальность такого фактора напряженности, как несоответствие оценки и фактических знаний в данной группе опрошенных. Студенты старших курсов упоминали и ряд других субъективно значимых факторов: «некачественная организация учебного процесса», «нехватка системности, логики и гуманности в учебной программе», и «несоответствие знаний после перехода из одного вуза в другой». Большинство индивидуальных факторов напряженности в группе студентов специализации

«Лечебное дело» связаны скорее с формальными аспектами учебной деятельности и содержанием образовательных программ.

В целом можно утверждать, что факторы повышенной напряженности в учебной деятельности студентов медицинских специальностей обусловлены спецификой обучения и основными задачами, решаемыми на каждом этапе подготовки.

В предварительном анкетировании второго исследования участвовали 110 студентов, обучающихся по профилю подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», в том числе 47 студентов I курса в возрасте от 17 до 28 лет (средний возраст – 18,8 лет), 41 студент IV курса в возрасте от 20 до 26 лет (средний возраст – 21,2 лет); 22 студента I курса очно-заочной формы ускоренного обучения (в данной статье для них предложено условное обозначение «2ВО») в возрасте от 27 до 41 года (средний возраст – 32,9 лет).

В таблице 3 представлены результаты опроса, охватывающего факторы повышенной напряженности в учебной деятельности студентов лингвистического вуза. Представленные в таблице результаты опроса позволяют предположить, что картина психологических затруднений у студентов медицинских специальностей и студентов лингвистических специальностей совпадают по ключевым факторам повышенной напряженности. На каждом этапе подготовки будущие преподаватели иностранных языков, как и будущие врачи, особое внимание уделяют необходимости посвящать занятиям вечерние часы, а также обеспокоены вынужденным совмещением учебной и трудовой деятельности.

Таблица 3

ФАКТОРЫ НАПРЯЖЕННОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Показатели	I курс (n=47)	IV курс (n=41)	I курс 2ВО (n=22)
Учеба во второй половине дня	8 чел. (17 %)	12 чел. (29,3 %)	3 чел. (13,6 %)
Необходимость совмещать учебу и работу	16 чел. (34 %)	21 чел. (51,2%)	12 чел. (54,6 %)
Необходимость изучения двух и более иностранных языков	2 чел. (4,3 %)	5 чел. (12,2 %)	2 чел. (9,1 %)

Интересно, что в ходе опроса студенты лингвистических специальностей отметили значительно больше субъективно значимых стрессоров. Так, студенты I курса обозначили следующие индивидуальные трудности, связанные с образовательным процессом: низкая заинтересованность студентов в образовательном процессе; дефицит времени на самостоятельную подготовку; трудности

с усвоением новой информации; значительный объем материала для самостоятельного освоения; несформированность навыков совладания со стрессом; проблемы личного характера, связанные с атмосферой в семье; дефицит времени на удовлетворение личных потребностей; низкая сформированность навыков самостоятельной организации личного времени; плохая организация

учебного процесса; слабая заинтересованность в изучении ряда дисциплин. Отмеченные респондентами субъективно значимые факторы во многом перекликаются с теми стрессорами, которые отмечают студенты младших курсов медицинских вузов. Это и дефицит времени на удовлетворение личных потребностей, и учеба в вечерние часы, и значительные информационные перегрузки, обусловленные необходимостью одновременно осваивать несколько иностранных языков и базовые теоретические предметы, таким образом выработывая определенный баланс между теоретической и практической направленностью обучения.

Субъективные затруднения, отмеченные студентами IV курса, преимущественно связаны с формальной стороной образовательного процесса и дефицитом личного времени, что полностью соотносится с данными, полученными в результате опроса студентов медицинских специальностей. Стабильный количественный прирост учебной нагрузки нередко вынуждает обучающихся жертвовать качественной подготовкой к «приоритетным» предметам, чтобы поддерживать успеваемость на удовлетворительном уровне. Это предполагает значительные затраты психофизиологических ресурсов и ускоряет их истощение, что приводит к формированию неблагоприятных психоэмоциональных и соматических состояний.

Студенты ускоренного обучения (ЗВО) по-прежнему отмечают информационные перегрузки и недостаток личного времени в качестве субъективно значимых стресс-факторов. Тем не менее на данном этапе подготовки на первый план выходят некоторые формальные аспекты образовательного процесса (а именно – «некомпетентность профессорско-преподавательского состава») и практическая применимость получаемых знаний. Необходимо также отметить, что такой субъективно значимый стресс-фактор, как «Необходимость совмещать учебу и работу», представляет собой один из преобладающих факторов повышенной напряженности и в деятельности интернов. Это может быть обусловлено уже сформированными профессиональными навыками большинства обучающихся, испытывающих потребность в углублении конкретных знаний, умений и навыков, наращивании теоретической базы, совместимой с накопленным практическим опытом. Они имеют более четкое представление о том, что хотят получить в результате обучения, и уделяют повышенное внимание содержанию учебного процесса. Отсутствие «ощутимых», имеющих практическую ценность результатов, возможно, обуславливает их неудовлетворенность качеством подготовки и повышает напряженность учебной деятельности.

С учетом выявленной в результате анализа большого массива данных специфики субъективных затруднений, с которыми сталкиваются студенты социомедицинских специальностей на разных этапах подготовки, можно предложить следующие практические рекомендации, направленные на снижение степени стрессогенности обозначенных факторов.

Одной из целесообразных мер профилактики повышенной напряженности учебной деятельности может стать проведение специализированных практикумов, направленных на формирование у обучающихся навыков эффективной и рациональной организации личного времени. Это особенно актуально для студентов дополнительного профессионального образования, что объясняется необходимостью единовременно решать как учебные, так и профессиональные задачи.

В качестве одного из способов снижения стрессогенности может выступать организация семинаров и практических занятий с целью ознакомления обучающихся с основными техниками эффективного запоминания информации и работы с учебным материалом. Данная мера может быть актуальной для обучающихся на всех этапах профессионального образования, но ее эффективность тем выше, чем раньше обучающиеся осваивают эти навыки.

Сравнительный обзор полученных данных указывает на то, что еще одной трудновыполнимой, но интересной задачей предвосхищения дезадаптации и развития неблагоприятных последствий стресса в учебной деятельности является преодоление личностного, ментального конфликта у обучающихся между необходимостью получения как теоретических, так и практических знаний и навыков, который особенно явно проявляется на заключительных этапах обучения и связан с предстоящим вступлением в самостоятельную трудовую деятельность или ее уже практически полноценной реализацией (как в случае интернов-медиков).

В данном контексте необходима разработка и проверка ряда методов психологического и психолого-педагогического сопровождения (в частности, например, применение тренингов по целеполаганию, мотивации, личностного роста, формированию адекватного образа профессионала) как на индивидуальном, так и на групповом уровне.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные данные позволяют говорить о качественной специфике субъективных затруднений, возникающих у студентов социомедицинских специальностей на каждом этапе обучения. Как студенты-медики, так и студенты-лингвисты

демонстрируют высокую восприимчивость к дополнительным информационным нагрузкам и дефициту времени, которые в свою очередь обусловлены значительными объемами учебного материала, предназначенного для самостоятельного изучения.

Необходимость совмещать трудовую и учебную деятельность приводит к быстрому истощению внутренних ресурсов и неблагоприятно сказывается на физиологическом и психологическом благополучии обучающихся. Успешное совладание с факторами повышенной напряженности предполагает целенаправленную адаптацию к стрессогенным условиям учебной деятельности [Удалова и др., 2017; Величковская, 2018]. В современных реалиях одной из первостепенных задач образовательного процесса становится создание условий, способствующих развитию автономности обучающихся

при полном или частичном переходе на дистанционный формат обучения [Корепанова, 2020; Танцура, 2020; Штыхно, Константинова, Гагиев, 2020]. В качестве мер, направленных на облегчение адаптации обучающихся к факторам повышенной напряженности на всех этапах образовательного процесса, а также обеспечение самостоятельной учебной активности будущих специалистов, можно рекомендовать целенаправленное обучение студентов навыкам тайм-менеджмента и приемам работы с большими массивами информации. Перспективным направлением психологической работы с обучающимися высшей школы является также снижение напряженности деятельности в контексте решения проблемы негативного отношения к учебной деятельности и формирования адекватного образа профессионала.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Медведева Н. И. Влияние информационного стресса на психическое здоровье личности. Психологическое здоровье личности: теория и практика: сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. Ставрополь: СКФУ, 2016. С. 172–174.
2. Величковская С. Б., Гребенникова Т. О. Образ трудовой ситуации как фактор развития стресса на разных этапах профессионального обучения (на примере студентов медицинских специальностей) // Профессиональные представления: сборник научных трудов. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2017. № 9. С. 61–69.
3. Митина О. В., Перпер А. М., Абдуллаева Л. Ш. Исследование взаимосвязи личностных характеристик и динамики эмоциональной сферы в ситуации длительного стресса // Психологические исследования. 2019. № 63. Т. 12. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v12i63.237>
4. Кулешова О. В., Барина О. Г. Исследование признаков и симптомов стресса у студентов-первокурсников медицинского вуза в условиях дистанционного обучения и самоизоляции // Scientist (Russia). 2020. № 3(13). С. 10.
5. Abdullaeva M. M., Korneva O. G. Psychological well-being as a resource of young adult's professional development // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. Vol. 91. P. 204–211.
6. Артюхова Т. Ю. [и др.] Учебная деятельность как фактор возникновения стресса у студентов / Т. Ю. Артюхова, Т. И. Петрова, О. А. Бенькова, Е. П. Федорова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2020. № 2(52). С. 145–155.
7. Яруллина Л. Р. Учебные страхи и экзаменационный стресс студентов средних профессиональных и высших образовательных учреждений // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6. С. 39. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN619.pdf>
8. Климацкая Л. Г. [и др.] Стратегии совладания со стрессом у студентов во время пандемии COVID-19. Методология исследования совладающего поведения / Л. Г. Климацкая, А. А. Дьячук, Ю. Ю. Бочарова, А. И. Шпаков // Siberian Journal of Life Sciences & Agriculture. 2021. Issue 2. Vol. 13. P. 284–302.
9. Величковская С. Б., Гребенникова Т. О. Влияние сформированности субъективного образа трудовой ситуации на переживание психологического стресса (на примере студентов медицинских специальностей) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2016. Вып. 8(747). С. 35–44.
10. Velichkovskaya S. B., Grebennikova T. O. Personal empathy and social-psychological climate as factors of learning satisfaction in linguistic university students // Journal of Physics: Conference Series. 2020. Vol. 1439. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1439/1/012034/pdf>
11. Удалова Т. Ю. [и др.]. Сравнительная характеристика мотивации к избеганию неудач и стратегий поведения в стрессовых ситуациях студентов медицинского и педагогического вузов // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. 2017. № 3. Т. 16. С. 11–17.
12. Величковская С. Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2(796). С. 212–224.

13. Корепанова Н. В., Стародубова Е. А. Дистанционное обучение: проблемы и перспективы // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2020. Vol.5. Issue 2. P. 139–149.
14. Танцура Т.А. Аспекты дистанционного обучения в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2(81). С. 355–358.
15. Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Вып. 24(5). С. 72–81.

REFERENCES

1. Medvedeva, N. I. (2016). The impact of informational stress on personal mental health. *Psichologicheskoe zdorov'e lichnosti: teoriya i praktika* (pp. 172–174): the digest of articles of the III Russian scientific and practical conference. Stavropol': SKFU. (In Russ.)
2. Velichkovskaya, S. B., Grebennikova, T. O. (2017). The image of work situation as factor of stress development at various stages of professional formation (medical students' example). *Professional'nye predstavleniya*, 9, 61–69. Rostov-na-Donu: JuFU. (In Russ.)
3. Mitina, O. V., Perper, A. M., Abdullaeva, L. Sh. (2019). The study on interdependence of personality traits and emotional sphere dynamics under the impact of long-term stress. *Psychological research*, 12(63), 6. <https://doi.org/10.54359/ps.v12i63.237> (In Russ.)
4. Kuleshova, O. V., Barinova, O. G. (2020). The study on stress indicators and symptoms in first-year medical students in the framework of distance learning and self-isolation. *Scientist (Russia)*, 3(13), 10. (In Russ.)
5. Abdullaeva, M. M., Korneva, O. G. (2020). Psychological well-being as a resource of young adult's professional development. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 91, 204–211.
6. Artyuhova, T. Yu., Petrova T. I., Ben'kova O. A., Fedorova E. P. (2020). Academic activity as factor of stress development in students. *Vestnik of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafev*, 2(52), 145–155. (In Russ.)
7. Yarullina, L. R. (2019). Academic fears and exam stress in college students. *World of science. Pedagogy and psychology*, 6, 39. <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN619.pdf> (in Russ.)
8. Klimackaya, L. G., D'yachuk A. A., Bocharova Ju. Ju., A. I. Shpakov. (2021). Stress coping strategies in students during the COVID-19 pandemic. *Siberian Journal of Life Sciences & Agriculture*, 2(13), 284–302. (In Russ.)
9. Velichkovskaya, S. B., Grebennikova, T. O. (2016). The impact of subjective work image integrity on experiencing psychological stress (medical students' example). *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teachings*, 8(747), 35–44. (In Russ.)
10. Velichkovskaya, S. B., Grebennikova, T. O. (2020). Personal empathy and social-psychological climate as factors of learning satisfaction in linguistic university students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1439. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1439/1/012034/pdf>
11. Udalova, T. Yu. et al. (2017). Comparative description of avoidance motivation in stressful situations in medical and pedagogical university students. *Vestnik of Smolensk State Medical Academy*, 3(16), 11–17. (In Russ.)
12. Velichkovskaya, S. B. (2018). Psychological challenges students face in the academic process and the opportunities of their overcoming. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 2(796), 212–224. (In Russ.)
13. Korepanova, N. V., Starodubova, E. A. (2020). Distance learning: issues and prospects. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*, 5(2), 139–149. (In Russ.)
14. Tancura, T. A. (2020). The aspects of distance learning in modern conditions. *World of Science, Culture and Education*, 2(81), 355–358. (In Russ.)
15. Shtyhno, D. A., Konstantinova, L. V., Gagiev, N. N. (2020). Transfer of universities to the e-learning mode: issues and potential risks. *Open education*, 24(5), 72–81. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гребенникова Татьяна Олеговна

преподаватель кафедры второго иностранного языка Института иностранных языков им. М. Тореза Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Grebennikova Tatyana Olegovna

Lecturer at the Department of Second Foreign Language, The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 25.12.2021;
одобрена после рецензирования 20.01.2022;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 25.12.2021;
approved after reviewing 20.01.2022;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 159.9 /316(075)

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_115



Развитие наблюдательности через наблюдение у психологов

Ю. П. Кошелева

*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия, yu.p.kosheleva@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются важные для психолога навыки наблюдения, даются структура и основные элементы практикума по наблюдению и наблюдательности для психологов с учетом видов наблюдения, позиции наблюдателя, объекта, предмета и условий наблюдения, обсуждается деятельность наблюдения, выделяются особенности наблюдения в психологии, разделяются результат наблюдения и наблюдательности, определяются условия развития наблюдательности как профессионально важной черты личности у психологов.

Ключевые слова: наблюдение, наблюдатель, деятельность, результат наблюдения и наблюдательности, психологи

Для цитирования: Кошелева Ю. П. Развитие наблюдательности через наблюдение у психологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1 (842). С. 115–122. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_115

Original article

Developing Psychologists' Ability for Observation Through Watchfulness

Yuliya P. Kosheleva

*Moscow State Linguistic University, Moscow,
Russia, yu.p.kosheleva@mail.ru*

Abstract. The article discusses observation skills that are important for a psychologist, gives the structure and basic elements of a workshop on observation and psychologists' ability for observation, taking into account the types of observation, the position of the observer, object, subject and conditions of observation, examines the features of observation in psychology, separates the result of observation and ability for observation, and highlights the conditions for developing ability for observation as a professional personality trait in psychologists.

Keywords: observation, observer, activity, the result of observation and watchfulness, psychologists

For citation: Kosheleva, Yu. P. (2022). Developing Psychologists' Ability for Observation Through Watchfulness. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 115–122. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_115

ВВЕДЕНИЕ

Наблюдение играет важную роль в жизни человека, оно помогает ему в той или иной степени познавать себя и окружающий мир. Познание как феномен изучается разными науками. То, что изучает человек, как изучает, каков результат познания, какие методы для получения знания используются и чему учить психологов для достижения высоких профессиональных успехов – предмет специального анализа.

Психологи в своей профессиональной деятельности должны уметь различать виды наблюдения, выделять их отличительные признаки, различать сходные методы познания, определять специфику использования метода наблюдения в психологии и развивать свою наблюдательность как профессионально важное качество.

В Московском государственном лингвистическом университете в течение ряда лет автор читает дисциплину «Практикум по наблюдению и наблюдательности» для психологов, обучающихся по направлению подготовки 37.03.01. Психология. Структура курса состоит из следующих элементов: *наблюдение как вид восприятия; наблюдение как исследовательский метод; объекты и субъекты наблюдения; виды наблюдения и их особенности; наблюдение как деятельность; наблюдательность как черта личности.*

Мы считаем, что в профессии психолога необходимыми умениями и навыками являются: распознавание терминологических тонкостей понятия, выделение объекта и предмета наблюдения, касающихся душевной жизни человека, определение влияния наблюдателя на наблюдаемое, выбор вида наблюдения под решение исследовательской задачи, применение метода наблюдения в практической деятельности, развитие наблюдательности у психологов как будущих профессионалов.

НАБЛЮДЕНИЕ

Первое, на что нужно обратить внимание психологов, – разграничение двух значений понятия наблюдения, которые связаны с двумя видами познания [Кошелева, 2017]. Такое разграничение важно по тому, что наблюдение можно определить как вид восприятия и как исследовательский метод, решающие задачи чувственного и словесно-логического познания соответственно. В первом случае наблюдение охватывает все способы получения сведений об окружающем мире и своих непосредственных реакциях на него посредством органов чувств [Регуш, 2008; Шнейдер, 2007; Лабунская, 2011]. Способность психологов различать мельчайшие проявления объекта наблюдения – важнейший

навык профессионала, умеющего подмечать то, на что другие люди не обратили бы внимания. Во втором случае наблюдение опосредовано знаком, благодаря которому появляется возможность соотносить объекты действительности с их обозначением и затем манипулировать ими в сознании, создавая бесчисленное количество комбинаций из представлений (первичных образов). Это соотношение является произвольным, и, чтобы результат мыслительной деятельности человека был социально значим, необходимо выполнять определенные правила, следуя которым знание становится верифицируемым, повторяемым и прогностическим. Наблюдение как исследовательский метод решает задачи словесно-логического познания и подчиняется тем же требованиям, что и любое исследование [Абдурахманов, 1999; Шнейдер, 2007; Кравченко, 2014]. Требования касаются всех его звеньев – от установления фактов (что считать фактом, а что нет, его объективность и достоверность) до их обработки, интерпретации и повышения качества (оценочных показателей) наблюдения. Основой исследования является его методология, которая делится на качественную и количественную, содержит уровни (философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический) и включает инструментарий (в методе наблюдения это дневник, протокол и карточки наблюдения, классификатор контент-анализа, аудиовизуальные средства и программа обработки данных) [Кравченко, 2018]. Любое исследование предполагает программу, в которой выделяются цели и ставятся задачи, объект и предмет наблюдения, формулируется гипотеза, определяются категории наблюдения, наблюдаемые ситуации, условия и единицы наблюдения. При составлении исследовательской программы трудности возникают уже на этапе выделения предмета наблюдения, так как в нем нужно определить признаки объекта, включая его элементарные, эмпирически фиксируемые поведенческие акты, которые становятся единицами наблюдения (характеристики движений – скорость, темп, направление, перемещения, одиночные или совместные; экспрессию – мимика, пантомимика, позы; речевые акты (высота голоса, тон, интенсивность, интонация, ошибки и оговорки) и др. Предмет исследования тесно связан с категориями наблюдения, к которым относятся выделенные признаки. Их не только нужно операционализировать и определить необходимое количество, но и объединить в наблюдаемые признаки и сопоставить с решаемой задачей. Так, несмотря на то, что предметом наблюдения являются психологические явления (например, стеснительность или эмоциональные проявления), их признаки могут включать вегетативные реакции человека – ритм дыхания,

кожно-гальванические реакции, изменение цвета кожи (покраснение или побледнение). Другой трудностью становится определение реальных обстоятельств, при которых могут проявиться, и, наоборот, могут не проявиться категории наблюдения. В наблюдаемых ситуациях нужно обнаружить факторы, которые способствуют проявлению этих признаков. Условия наблюдения необходимо фиксировать, так как не все они способствуют наблюдению. (В этом наблюдение схоже с экспериментом, в котором условия становятся контролируруемыми [Шнейдер, 2007]. Согласно авторской позиции, три понятия: исследование, наблюдение и эксперимент имеют сходство. Они следуют в таком порядке: сначала наблюдение, затем исследование и в конце эксперимент – в каждом добавляется по одному элементу из общей для них схемы. В нашем понимании как метод наблюдения, так и эксперимент может использоваться как исследовательские методы. Они являются основными научными методами сбора данных. В этом случае исследование является родовым понятием по отношению к методам, с помощью которых собираются и обрабатываются полученные в исследовании данные). И, наконец, единицы наблюдения, с помощью которых подтверждаются категории наблюдения. Определение предмета, категорий и единиц наблюдения осложняется тем, что в психологии нужно выделить невидимые характеристики через внешние проявления (о чем будет сказано далее).

При формировании навыков наблюдения у студентов следует идти от простого к сложному. Сначала осваивается обыденное наблюдение как один из древнейших методов познания. В нем нет цели, наблюдение воспринимается студентами как задание. Оно позволяет обращать внимание на объекты и их признаки, следить за возможными изменениями в нем. От обыденного наблюдения легче перейти к научному, в котором нужно не только выделить какой-то факт наблюдения, но и отобразить его среди других для решения исследовательской задачи. При использовании наблюдения как исследовательского метода следует понимать, что и научное наблюдение может интерпретироваться как вид восприятия, а по тому может быть ограничено возможностями органов чувств человека. Вот почему необходима серьезная проработка теоретического материала и операционализации основных понятий, которые раскрывают содержание предмета исследования. Здесь следует обратить внимание на два момента. Первый связан с возможностями употребления тех или иных терминов на разных языках. Так, например, само понятие «наблюдение» будет интерпретироваться по-разному в зависимости от того, какое слово выбирается, какое

значение является доминирующим и с какой ситуацией оно связано [Кошелева, 2017]. Например, на английском языке слова *observation, watching, notice, up-keep, monitoring, supervision, attendance, oversight et cetera* – это разные виды наблюдения. Какие-то из них перешли в русский язык, а какие-то нужно понимать контекстно. Учитывая, что на отделении психологии в Московском государственном лингвистическом университете учатся психологи-лингвисты, этот факт является немаловажным для них при определении вида, предмета и условий наблюдения. Второй момент касается такого признака, как протяженность. Изменения в объекте наблюдения можно отслеживать во времени. К тому же сам метод наблюдения имеет этапы, связанные с процедурой его проведения. От длительности наблюдения и наличия или отсутствия системы показателей зависит выбор метода – в случае их увеличения наблюдение становится мониторингом. Он проводится в течение длительного времени, в котором периодически осуществляются замеры индикаторов (чаще в равные промежутки), отслеживаются одни и те же показатели, позволяющие фиксировать состояние, процесс и возможные изменения объекта наблюдения. В отличие от метода наблюдения мониторинг позволяет изучать сложные объекты в динамике, давать их всестороннее описание. В практикуме по наблюдению и наблюдательности осуществляется развитие навыков наблюдения, благодаря которым формируется наблюдательность.

Таким образом, наблюдение является способом познания. Оно становится частью деятельности людей (в том числе научной). Усложняется и дифференцируется деятельность, а вместе с ней и наблюдение. Вид деятельности, в которой оно используется, влияет на цели и результаты наблюдения. Они будут иными, в зависимости от того, кто его проводит – например, психолог или социолог. Наблюдение как вид восприятия ограничено органами чувств, но подразумевает задействование всех органов чувств, доступных человеку (хотя это звучит непривычно).

Второе, на что следует обратить внимание психологов, – это выбор позиции наблюдателя и связанного с ней вида наблюдения, разграничение наблюдателя и наблюдаемого, определение наблюдения как деятельности. Неоспоримым фактом является то, что применять наблюдение как исследовательский метод может только человек. Он определяет программу исследования, в которой выделяет объект и предмет, ставит цель и формулирует задачи и гипотезы и их проверяет. Его нельзя полностью исключить из исследования. Нужно учитывать и разные области деятельности,

где исследователь применяет метод наблюдения от его принадлежности к той или иной области зависят сбор, организация исследования и интерпретация полученных результатов. Кроме того, в ситуациях, когда объектами наблюдения становятся другие люди, нельзя исключить и взаимодействия их друг на друга.

Позиция психолога, наблюдателя-исследователя, диктует выбор метода наблюдения как метода исследования, предполагающего «систематическое, целенаправленное восприятие психических явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях и отыскания смысла этих явлений, который непосредственно не дан» [Шахматова, 2008, с. 6]. Предметом исследования становятся психические явления, которые при определенных условиях выявляются и изменяются. Если объектом наблюдения для психолога могут быть личность, группа, общность или сообщество (общество), деятельность людей, то предмет исследования во многом будет зависеть от выбора исследователем теории и методологии исследования. Например, в психологическом исследовании с помощью этого метода в числе

первых М. Я. Басов изучал личность и ее отдельные стороны, индивидуально-психологические различия в поведении учащихся одной возрастной группы и др. Предмет исследования определялся научными интересами автора. Фактом является то, что на любое исследование накладывается опыт исследователя, его знания, личная заинтересованность в результатах, отношение к объекту и предмету и исследованию в целом. Вместе с тем в психологическом исследовании необходимо через внешние факты определить внутреннее содержание психической деятельности человека (это дается с трудом в выполнении студентами заданий практикума). Исследователю необходимо проявить активность в том, чтобы извлечь скрытое из явного, дать ему обоснование и психологическую интерпретацию. Например, какие индикаторы нужно выбрать психологу, если его предметом является сознание? По мнению Ф. Е. Василюка, в зависимости взаимоотношений между наблюдателем и наблюдаемым и от их участия выделяются четыре уровня (режима) функционирования сознания: рефлексия или переживание, сознание или бессознательное (см. табл. 1).

Таблица 1

ТИПОЛОГИЯ УРОВНЕЙ (РЕЖИМОВ) ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ

Сознание		Наблюдаемое	
		Активен	Пассивен
Наблюдатель	Активен	Рефлексия	Сознание
	Пассивен	Переживание	Бессознательное

Для того чтобы правильно выделить признаки сознания, нужно понимать, какой вид наблюдения нужно выбрать, какие проявления каждого уровня сознания существуют и как они описаны в психологической литературе.

В то же время от позиции наблюдаемых людей зависит процесс и результат наблюдения. Они определяются тем, знает ли человек, что за ним наблюдают или нет. Чтобы наблюдение стало возможным, исследователю приходится включаться в процесс наблюдения (в том числе и в самонаблюдение – наблюдение за самими собой). От степени участия наблюдателя зависит выбор вида наблюдения, в котором усиливается или ослабляется либо объективная, либо субъективная сторона наблюдения. Это участие проявляется как в степени трудоемкости процедуры наблюдения (тогда

разграничиваются формализованное (структурированное, стандартизованное, контролируемое) и нестандартное (бесструктурное, простое, неконтролируемое) виды наблюдения), либо его включенность в процесс наблюдения (в этом случае контролируемое наблюдение делится на включенное (участвующее, соучаствующее) и невключенное (неучаствующее)). Если стандартизованное наблюдение обычно не вызывает вопросов, то включенное и невключенное наблюдение следует прокомментировать. Понятно, что невключенное наблюдение подразумевает невмешательство в ход событий, однако открытым остается вопросы: насколько наблюдатель остается беспристрастным; действительно ли его присутствие не влияет на наблюдаемых людей, и они его не замечают. Включенное наблюдение или

наблюдение «в маске» проводить сложнее, так как необходимо соблюдать меры предосторожности. Нужно не только скрывать истинную информацию о себе, становится частью сообщества людей, за которыми производится наблюдение, но и понимать контекст наблюдаемых событий. От глубины понимания зависит глубина наблюдения – проникновение в значение и смысл происходящих событий для наблюдаемых людей. Исследователь вынужденно становится «пристрастным», начинает разделять образ их жизни (вплоть до смены своего на новый). У него есть выбор одной из двух позиций – отстраненности или соучастия, которые совместить нельзя. Взаимоотношения наблюдателя с участниками наблюдения делит его на сходные с предыдущим делением виды – скрытое и открытое. Скрытое наблюдение гарантирует, что наблюдаемые не догадываются о том, что за ними наблюдают. Наблюдатель часто присутствует в ситуациях наблюдения инкогнито, о его намерениях никто не знает. Такой вид наблюдения приводит к жарким дискуссиям о разделении включенного и скрытого наблюдения, ставит вопросы, касающиеся этики сбора данных, проведения наблюдения и его результатов. В любом случае наблюдатель подвергается двойному риску – риску быть разоблаченным вплоть до смертельного исхода и риску потери идентичности в случае отождествления себя с наблюдаемой группой. Если же наблюдаемые заметили, что за ними наблюдают, то они демонстрируют «реактивное» поведение – осознанное или неосознанное изменение поведения человека под влиянием наблюдения. Невключенное открытое наблюдение подразумевает знание наблюдаемых о наблюдении и их согласии на его проведение. Доверие к наблюдателю-исследователю повышается, если он проявляет определенные качества, которые от него ожидают (например, доброжелательность, спокойствие, нейтральность). Однако и здесь имеется риск – риск искажения результатов наблюдения, так как трудно проверить, насколько поведение людей сходно в его отсутствие.

Выбор позиции наблюдателя связан еще и с тем, что результаты наблюдения зависят от того, кем он является – действующим лицом или наблюдателем событий. В социальной психологии хорошо известно, что объяснение причин поведения людей будет зависеть от занимаемой позиции. Феномен каузальной атрибуции, или приписывание этих причин в зависимости от контекста, обусловлен тем, что занимаемая позиция диктует разное объяснение причин одного и того же поведения. Эта тенденция усиливается, если нет ни фоновой информации о событии ни информации

о наблюдаемом человеке. Здесь проявляются две ошибки атрибуции – фундаментальная и мотивационная. Объяснение причин поведения зависят от позиции участников. С позиции действующего лица, подверженного первой ошибке, его поведение объясняется влиянием внешней среды в случае неуспеха и личных качеств, если что-то получилось сделать, а с позиции наблюдателя, на которого действует вторая ошибка атрибуции, наоборот – если что-то не получилось, то «виноват» тот, кто это действие совершал, а если получилось, то это дело случая, а не личных усилий. Действующие лица всегда обладают большей информацией, включая обстоятельства их жизни, по сравнению с наблюдателями, и она имеет разную значимость для них, что объясняет появление у них и разных ошибок. У них меняется «фигура и фон» – для одних фигурой является человек, а фоном ситуация, а для других обратное. Действующее лицо фокусируется на ситуации – оно интерпретирует ее, исходя из собственных соображений, а потому считает их результатом своей активности (себя же он и так знает – факты из жизни, переживания, мотивы), наблюдатель же игнорирует ситуацию и концентрируется на наблюдаемом, который оценивает свое поведение как реакцию на ситуацию (меняется ситуация, меняется и поведение).

Получается, что и наблюдатель и наблюдаемое взаимосвязаны – каждый влияет на другого (что экспериментально подтверждено в физике). Наблюдение как способ познания является двусторонним процессом. Оно вплетается в деятельность участников наблюдения, а значит может быть не только вспомогательным методом по отношению к основной деятельности – исследовательской, но и само может стать деятельностью. Частично это проявляется в процессе включенного наблюдения, когда наблюдатель становится, хоть и на время, членом группы, за которой наблюдает. Его вовлеченность в наблюдение сливается с деятельностью группы. Наблюдение становится видом профессиональной деятельности, когда от его результатов зависит открытие нового, описание процессов в природе, сохранность объекта и др. – например, в профессиях орнитолога, натуралиста, астронома, охранника, караульного и т. д. Наблюдение как деятельность имеет все характеристики, которые ей присущи. Оно затрагивает различные сферы психики, сопровождающие деятельность – в первую очередь, интеллектуальную, эмоциональную и волевою. Вовлекаясь в наблюдательную деятельность, человек помечает мелкие детали в объекте наблюдения, собирает их в единый образ, дополняя его все новыми и новыми фактами наблюдения. Этот факт отражен в притче, в которой учитель

дал задание ученику часами и днями наблюдать за одним и тем же объектом – рыбой. Реакции ученика хорошо иллюстрируют этапы перехода наблюдения в деятельность: недоумение, вовлечение, протест, негодование, интерес, переживания, радость открытия, сопровождающие процесс наблюдения. Задача учителя – дать ученику инструмент замечать то, что считается привычным, и оттачивать навык наблюдения. Наблюдение развивается в деятельности, развивается и личность, которая ее осуществляет, и у нее появляется особое качество – наблюдательность.

НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТЬ

В психологической литературе прослеживается взаимосвязь между наблюдением и наблюдательностью [Богуславский, 2000; Регуш, 2008]. Наблюдательность формируется, если человек совершенствует культуру наблюдения, систематически тренируется в наблюдении [Богуславский, 2000]. Она определяется как способность замечать малозаметные, но существенные и интересные с какой-либо точки зрения признаки в явлениях и предметах. Это не только умение проводить наблюдение. Наблюдательность сопровождают стремление узнавать новое, любознательность и внимание к деталям. В его основе, по нашему мнению, лежит поиск неочевидного в очевидном, стремление находить новые факты и не отбрасывать их, даже если они противоречат общепринятой точке зрения. Наблюдательность отличается от наблюдения тем, что она проявляется в любых условиях, где человек находится, а не в процессе его исследовательской или профессиональной деятельности при заданных условиях. Наблюдательный человек замечает ценные детали в любой ситуации, «по ходу дела», в любой деятельности, которую он совершает. Он включен в окружающий мир, демонстрирует готовность воспринимать широко и глубоко.

Впервые о наблюдательности как черте личности, которую нужно развивать у обучающихся, говорил Б. Г. Ананьев в работе «Воспитание наблюдательности школьников». Последующие идеи о наблюдательности привели исследователей к необходимости ее развития как профессионально важного качества, характерного для ряда профессий, включая психологов. Наблюдательность, так же, как и наблюдение, опосредована ощущениями, восприятием и условиями их протекания. Например, слуховой анализатор ограничен частотой и амплитудой, зрительный – яркостью, цветом, контрастностью, интенсивностью, скоростью изменения картинки и др. Наблюдательность увеличивает диапазон воспринимаемого, пороги

чувствительности (абсолютный, относительный, разностный). У человека формируется способность тонкой дифференцировки сигналов, когда человек способен слышать еле различимые звуки и видеть малозаметные детали изображения. Наблюдательность встраивается в структуру психической организации человека и начинает оказывать влияние на формирование ее составляющих – психические процессы, состояния, свойства личности, затрагивает механизмы самопознания и познания других. Значит развитие наблюдательности мобилизует все ресурсы личности и увеличивает ее возможности, способствует профессионализации деятельности человека.

Так, музыкант различает качество и оттенки звука, художник – цвета, а программист быстро находит ошибку в программном коде, лишь бегло бросив на него взгляд. Человек другой профессии не сможет сделать то же самое – у него нет предметных знаний, и он не знает, что искать (а потому и не замечает очевидного для профессионала). У профессионала есть необходимый инструментарий – понятия, представления, алгоритм поиска в предметной области и др. Он знает, что и как нужно искать. Наблюдая за объектами окружающего мира, он отбирает те, которые связаны с его профессиональной деятельностью и личностными особенностями, которые индивидуальны для каждого человека. В то же время его профессиональные знания позволяют ему осознавать и интерпретировать наблюдаемые явления. Задача восприятия в наблюдении становится мыслительной, мыслительная задача возвращается в задачу восприятия, и, таким образом, образуется цикл, который формирует наблюдательность. Человек связывает эти два процесса, он определяет саму задачу, условия ее решения и оценивает результат, что подтверждает включенность наблюдения в деятельность личности. Правильная постановка и решение задачи приводит к способности выявлять нужные факты, обобщать, находить закономерности и прогнозировать.

В психологии, относящейся к профессиям типа «человек – человек», наблюдательность обладает своими особенностями. Во-первых, психолог за внешними проявлениями должен увидеть внутреннее содержание (психические явления). Во-вторых, нужно уметь дифференцировать признаки, которые человек выражает вовне. В-третьих, должен быть интерес к человеку как объекту восприятия и наблюдения. И, в-четвертых, необходимо учитывать взаимодействие людей [Регуш, 2008]. Кроме того, необходимо учитывать взаимосвязь между наблюдателем (субъектом) и наблюдаемым (субъектом или объектом). Она заключается в том, что с одной стороны, наблюдатель-психолог должен обладать предметными знаниями, понимать объект

и предмет наблюдения, а с другой – у наблюдаемых людей есть свои личностные и иные особенности, которые скрыты, но оказывают существенное влияние на внешние проявления человека. Задача психолога как раз и состоит в том, чтобы их обнаружить, дать обратную связь, где это необходимо, что может привести и к изменению личности. Нельзя забывать и о влиянии контекста и учете условий взаимодействия. Если считать, что наблюдательность свойственна определенному типу людей, ищущих непознанное, открытых новому и любознательных, то естественным следствием развития наблюдательности через наблюдение будет трансформация того, что есть, в то, чем оно может стать. Иначе говоря, расширяя свой диапазон воспринимаемого и осознаваемого в наблюдаемом объекте, человек тем самым его преобразует. Изменения в нем приводят к новым комбинациям, перестановке или замене одних элементов другими – что было не существенным, становится таковым или, напротив, малозаметное становится выпуклым и выходит на первый план. А изменения в наблюдаемом объекте приводят к изменениям самого наблюдающего.

Конечно, сила изменения зависит от личности. Встречаются ситуации, когда наблюдение ее не затрагивает, остается внешним. В этом случае наблюдение создает защиту человеку и охраняет его от непонятой и непонятной информации, санкции на восприятие которой он не давал. Если же он ее принимает, включается в наблюдение, то оно помогает ему структурировать факты, пользоваться алгоритмом сбора данных и определять рамки их интерпретации. Работа с ними также меняет исследователя, но это влияние будет большим, если он станет повторять свои действия на других объектах наблюдения, и тогда наблюдение станет основным видом его деятельности или его частью, и тогда у него создадутся предпосылки формирования наблюдательности. Возрастет вовлечение в деятельность, усилится взаимосвязь между наблюдателем и наблюдаемым. Вот почему уже в процессе обучения крайне важно погружать будущих психологов в свою профессиональную деятельность. При этом они должны уметь различать результат наблюдения и наблюдательности. В первом случае это решение исследовательских задач и проверка

гипотезы (ее подтверждение или опровержение), во втором – глубокая личностная трансформация, затрагивающая все сферы психической деятельности, что в свою очередь оказывает влияние не только на наблюдаемое, но и на окружающее его.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, можно заключить, что развитие наблюдательности через наблюдение у психологов совершенствует их психическую деятельность, проявляет у них индивидуальность. Знакомясь с особенностями функционирования психики, развивая свою наблюдательность, у них появляется интерес к своей профессии, к себе и к другим людям. Заинтересованное наблюдение приводит и к изменению их личности, их жизни и жизни других людей. Они становятся наблюдательными. Другие люди обращаются к таким психологам за подсказками, чтобы решать свои жизненные задачи. Психолог является образцом для подражания, а наблюдательность – необходимым и желаемым качеством, способствующим повышению осознанности и включенности в происходящее.

Практикум наблюдения и наблюдательности предполагает, что студенты пройдут путь от наблюдения к наблюдательности, соблюдая условия ее развития и выполняя соответствующие упражнения. Сначала они выполняют упражнение, развивающее навыки наблюдения неподвижного объекта (наблюдение как вид восприятия), затем оценивают групповую дискуссию, представленную в видеофрагменте, осваивают инструментальный метод наблюдения и переходят на наблюдение и оценку групповой дискуссии, участниками которой становятся они сами, – такой подход формирует у них способность учитывать позиции участников наблюдения. Следом они проводят наблюдение за подвижным объектом, где оттачивают навыки наблюдения как исследовательского метода. Заканчивается практикум составлением упражнений по развитию наблюдательности, описанию и проигрыванию ситуаций, где наблюдательность определяется как профессионально важное качество у психологов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кошелева Ю. П. От наблюдения к наблюдательности. Фельдштейновские чтения: I Межвузовская научно-практическая конференция, 16 мая 2017 г. / под ред. проф. Л. Б. Шнейдер. М. : МПСУ, 2017. С. 143–158.
2. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб. : Питер, 2008.
3. Шнейдер Л. Б. Экспериментальная психология: учебное пособие для вузов. М. : Академический Проект : Фонд «Мир», 2007.
4. Лабунская В. А. Визуальная диагностика личности: учебное пособие. Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2011.

5. Абдурахманов Р. А. Психологический практикум. Метод наблюдения в психологии. М. : Современный гуманитарный университет, 1999.
6. Кравченко А. И. Психология и педагогика. М. : Проспект, 2014.
7. Кравченко А. И. Методология и методы социологических исследований: учебник для вузов. М. : Юрайт, 2018. URL: <https://urait.ru/bcode/426476>
8. Шахматова О. Н. Практикум по социальной психологии: учебное пособие. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008.
9. Богуславский В. М. Психология: учебник для вузов, 2000. https://www.psyoffice.ru/2224-8-psichology-book_o306_2.html

REFERENCES

1. Kosheleva, Ju. P. (2017). Ot nabljudenija k nabljudatel'nosti = From observation to watchfulness (pp. 143–158). In L. B. Shnejder (ed.), Fel'dshtejnovskie chtenija: I Interuniversity Scientific and Practical Conference, 16 May 2017. Moscow: MPSU. (In Russ.)
2. Regush, L. A. (2008). Praktikum po nabljudeniju i nabljudatel'nosti = Observation and watchfulness workshop. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
3. Shnejder, L. B. (2007). Jeksperimental'naja psihologija = Experimental psychology: textbook for universities. Moscow: Akademicheskij Proekt : Fond «Mir». (In Russ.)
4. Labunskaja, V. A. (2011). Vizual'naja diagnostika lichnosti = Visual diagnostics of personality: tutorial. Rostov-na-Donu: JuFU. (In Russ.)
5. Abdurahmanov, R. A. (1999). Psihologicheskij praktikum. Metod nabljudenija v psihologii = Psychological workshop. Observation method in psychology: Working tutorial. Moscow: Sovremennyyj gumanitarnyj universitet. (In Russ.)
6. Kravchenko, A. I. (2014). Psihologija i pedagogika = Psychology and pedagogy. Moscow: Prospekt. (In Russ.)
7. Kravchenko, A. I. (2018). Metodologija i metody sociologicheskix issledovanij: uchebnik dlja vuzov = Methodology and methods of sociological research: textbook for universities. <https://urait.ru/bcode/426476> (in Russ.).
8. Shahmatova, O. N. (2008). Praktikum po social'noj psihologii = Social psychology workshop. Ekaterinburg: RSVPU. (In Russ.)
9. Boguslavskij, V. M. (2000). Psihologija = Psychology: Textbook for Universities. https://www.psyoffice.ru/2224-8-psichology-book_o306_2.html (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кошелева Юлия Павловна

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kosheleva Yuliya Pavlovna

Associate Professor, 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 15.12.2021;
одобрена после рецензирования 20.12.2022;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 15.12.2021;
approved after reviewing 20.12.2022;
accepted for publication 27.01.2022



Ценностно-правовые основания и особенности имиджа общественных объединений, осуществляющих деятельность в сфере профилактики правонарушений

М. Ю. Воронин¹, Н. А. Володина²

¹Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия, m.voronin@mail.ru

²Пензенский государственный университет,
Пенза, Россия, volodinanatalya@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обеспечения прав и свобод человека и гражданина как базовых ценностей, профилактики правонарушений как одного из направлений этой деятельности. Авторы обращаются к федеральному закону о профилактике правонарушений и подчеркивают, что в число субъектов профилактики введены общественные объединения, которые занимают ключевое место в этой сфере. Имидж общественных объединений позволяет включать их в профилактическую деятельность.

Ключевые слова: профилактика правонарушений, субъекты, общественные объединения, имидж

Для цитирования: Воронин М. Ю., Володина Н. А. Ценностно-правовые основания и особенности имиджа общественных объединений, осуществляющих деятельность в сфере профилактики правонарушений // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 123–128. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_123

Original article

Value and Legal Grounds and Peculiarities of the Image of Public Associations Carrying Out Offenses Prevention Activities

Mikhail Y. Voronin¹, Natalya A. Volodina²

¹Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia, m.voronin@mail.ru

²Penza State University, volodinanatalya@mail.ru

Abstract. The article dwells on the issue of ensuring human and civil rights and freedoms as fundamental values, the protection of these values which is embedded in legislative acts and decrees of the President of the Russian Federation. The authors draw attention to the federal law on crime prevention and focus on the number of prevention subjects including public associations, which occupy an important place in this area. The image of public associations allows them to be included in preventive activities.

Key words: prevention of offenses, subjects, public associations, image

For citation: Voronin, M. Y., Volodina, N. A. (2022). Value and Legal Grounds and Peculiarities of the Image of Public Associations Carrying Out Offenses Prevention Activities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 123–128. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_123

ВВЕДЕНИЕ

Отечественным законодателем определена система профилактики правонарушений, включающая совокупность субъектов профилактики, мер, координацию и мониторинг. В эту же систему включены и лица, участвующие в профилактике правонарушений. Не погружаясь в рассуждения о причинах, повлиявших на вычленение из совокупности субъектов профилактики лиц, участвующих в этом процессе, отметим, что это понятие включает как отдельных граждан, так и «общественные объединения и иные организации, оказывающие содействие субъектам профилактики правонарушений в рамках реализации своих прав в сфере профилактики правонарушений в соответствии с федеральным законодательством»¹ (далее – № 182-ФЗ).

Важным фактором, влияющим на эффективность профилактики правонарушений, является включение в систему профилактики правонарушений общественных объединений. Именно они в силу своей социальной природы способны сплотить широкий круг граждан в сфере профилактики правонарушений.

ИМИДЖ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ: ЦЕННОСТИ ОСНОВАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ

Деятельность общественных объединений позволяет гибко реагировать на изменения социальной ситуации, компенсируя пробелы в деятельности субъектов профилактики. Особо важно, что общественные объединения могут обеспечить непосредственное взаимодействие с лицами, требующими социальной и правоохранительной помощи, причем в их число входят и потенциальные потерпевшие от правонарушений, и лица, совершающие правонарушения.

Именно общественные объединения являются центром трех сторон этого процесса: активной части населения, включая представителей бизнес-сферы – субъектов профилактики – и лиц, совершающих правонарушения и требующих общественного внимания. Взаимное доверие названных трех сторон профилактической деятельности является основой их взаимодействия, а само его формирование возможно при инициативе общественных организаций, обладающих соответствующим позитивным имиджем.

¹Законы. Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации: Федеральный закон № 182-ФЗ: [принят Государственной Думой 10 июня 2016 г.: одобрен Советом Федерации 15 июня 2016 г.: по состоянию на 22.09.2016]. Собрание законодательства Российской Федерации. 2016. № 26 (Ч. I). Ст. 3851 // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс».

Понятие «имидж» (от лат. *imago* – картинка) вошло в научное пространство в последние десятилетия и, как любое интегративное явление, получило множество трактовок, обусловленных как направлениями исследований, так и спецификой индуктора имиджа. В настоящее время само явление и формы его актуализации изучаются в категориальном поле специализированных направлений наук и определенных сфер деятельности.

На сегодняшний день и для индивидуального и для группового имиджа (в том числе имиджа организаций) существует два пути формирования: стихийный, складывающийся без какого-либо вмешательства, и конструируемый – формируемый осознанно и целенаправленно. Несмотря на полифонию исследовательских подходов и мнений, категория «имидж» чаще употребляется в контексте его целенаправленной разработки и планируемого воздействия на сознание и поведение людей для решения поставленных задач, хотя стихийная составляющая в той или иной степени присутствует всегда. Преимущественно имидж создается искусственно, показывая «внешний образ, создаваемый субъектом, с целью вызвать определенное впечатление, мнение, отношение у других» [Социологический энциклопедический словарь, 1998, с. 97] и является комплексом свойств, «приписываемых рекламой, пропагандой, модой, предрассудками, традицией и т. д. объекту с целью вызвать определенные реакции по отношению к нему» [там же, с. 97].

В имидже как «внешнем образе» проявляется философия организации, ее внутренняя культура, характер отношений с обществом и взаимодействия с государством. Определяющими взаимосвязанными факторами здесь являются цели и особенности организации, а также сферы функционирования, которые утверждены законодательством – «добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей»² (далее – № 82-ФЗ). Рассматривая в настоящей статье как индукторов имиджа общественные объединения, обращаем внимание – они не имеют «извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности»³ (далее – № 7-ФЗ).

²Законы. Об общественных объединениях: Федеральный закон № 82-ФЗ: [принят Государственной Думой 14 апреля 1995 г.: по состоянию на 30.12.2020]. Собрание законодательства Российской Федерации. 1995. № 21. Ст. 1930. Справочно-правовая система «КонсультантПлюс».

³Законы. О некоммерческих организациях: Федеральный закон № 7-ФЗ: [принят Государственной Думой 8 декабря 1995 г.: по состоянию на 03.10.2021]. Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 3. Ст. 145. Справочно-правовая система «КонсультантПлюс».

Имидж общественных объединений формируется, на наш взгляд, исходя из аксиологических, правовых и экономических оснований их деятельности, которые и определяют его специфику.

Аксиологическим основанием «общности интересов и общности целей» общественных объединений являются гуманистические ценности (humanistic values). В современном мире – это права человека (реализации которых способствует само создание общественных объединений), принципы равенства, справедливости, блага человека как критерии оценки. Важнейшим условием реализации гуманистических ценностей в современном мире является обеспечение их безопасности¹ (далее – № 390-ФЗ). Совокупность же интересов личности, общества и государства, сбалансированных в целях защиты прав и свобод личности, благополучного развития всего общества и сохранения государственности как социального института, составляет национальные интересы. Национальные интересы, в свою очередь, обеспечиваются институтами государственной власти, осуществляющими свои функции, в том числе, во взаимодействии с общественными объединениями (п. 5 ст. 2 № 390-ФЗ) и являются основой стабильности и безопасности государства.

Как ценностно-правовое основание имиджа общественных объединений можно рассматривать положения Стратегии национальной безопасности Российской Федерации² (далее – № 400) – базового документа, определяющего как необходимость профилактики различного рода преступных проявлений, так и взаимодействие государства в лице правоохранительных органов с гражданским обществом.

Стратегией национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации в 2015 году³ в качестве одного из главных направлений обеспечения государственной и общественной безопасности определялось совершенствование нормативного правового регулирования предупреждения преступности и развития взаимодействия органов обе-

спечения государственной безопасности и правопорядка с гражданским обществом.

В Стратегии национальной безопасности РФ, утвержденной Указом № 400, среди мер, обеспечивающих государственную и общественную безопасность, указывается и совершенствование единой государственной системы профилактики преступности, а также формирование в обществе атмосферы нетерпимости к противоправной деятельности (пп. 41 Указа № 400). Эффективная государственная политика, направленная на достижение целей обеспечения государственной и общественной безопасности, предполагает и дальнейшее «развитие единой государственной системы профилактики правонарушений», и профилактику «... преступных проявлений, прежде всего среди несовершеннолетних и молодежи» (пп. 47 Указа № 400).

В сферу профилактики правонарушений общественные объединения введены в 2003 году⁴ (далее – 111-ФЗ). Законодатель их рассматривает как вспомогательные силы, предусматривая, что они будут оказывать содействие основным субъектам профилактики правонарушений, что, как мы отмечали выше, является не совсем верным. Они представляют собою основное, центральное звено в системе мер и субъектов профилактики. Это определяется еще и тем, что названные субъекты реализуют свои возможности, участвуя в реализации государственных и муниципальных программ, направленных, в том числе, и на профилактику правонарушений. Представляется, что в современных условиях одним из востребованных направлений является ресоциализация, социальная реабилитация, а также работа с потерпевшими.

Обратимся теперь к экономическим основаниям имиджа общественных объединений, осуществляющих деятельность в сфере профилактики правонарушений. Имидж изначально возник как инструмент повышения прибыли коммерческой компании, являясь отображением ее бизнес-политики. В отличие от коммерческих, общественные объединения не ставят своей целью получение прибыли, что обуславливает и соответствующее смысловое наполнение их имиджа. Однако в современном социально-экономическом пространстве вопрос финансирования деятельности является одним из важнейших.

¹Законы. О безопасности: Федеральный закон № 390-ФЗ: [принят Государственной Думой 7 декабря 2010 г.: одобрен Советом Федерации 15 декабря 2010 г.: по состоянию на 20.11.2020 г.]. Собрание законодательства Российской Федерации. 2010. № 1. Ст. 2. Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

²Стратегия национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации № 400 [подписан Президентом Российской Федерации 02 июля 2021 г.: по состоянию на 02.07.2021]. Собрание законодательства Российской Федерации. 2021. № 27 (Ч. II). Ст. 5351. Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

³Указы Президента. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации № 683 [подписан Президентом Российской Федерации 31 декабря 2015 г.: по состоянию на 01.07.2021 г.]. Собрание законодательства Российской Федерации. 2016. № 1 (Ч. II). Ст. 212. П. 44. Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

⁴Законы. О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и другие законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон № 111-ФЗ: [принят Государственной Думой 18 июня 2003 г.: одобрен Советом Федерации 26 июня 2003 г.: по состоянию на 31.01.2013 г.]. Собрание законодательства Российской Федерации. 2003. № 28. Ст. 2880. Справочно-правовая система «КонсультантПлюс».

Так или иначе, рыночные отношения во всех сферах общественной жизни продиктовали важность конкурентной составляющей для организаций любого типа, их выделения, индивидуализации не только за счет совершенствования своих работ и услуг, но и за счет яркого, позитивного имиджа.

Являясь, как отмечено выше, добровольными, самоуправляемыми, некоммерческими формированиями, созданными по инициативе граждан на основе общности интересов для реализации своих целей (№ 82-ФЗ), общественные объединения не получают прибыли как таковой. Поэтому важным является вопрос привлечения средств для обеспечения их жизнеспособности и эффективной деятельности, в частности, в сфере профилактики правонарушений. Fundraising является здесь основным инструментом, и его эффективность напрямую связана с положительным имиджем общественного объединения.

Итак, мы можем констатировать полное совпадение целей общественных объединений, действующих в сфере профилактики правонарушений, и ожиданий заинтересованного в безопасности общества. Аксиологические, нормативные правовые и экономические основания деятельности общественных объединений взаимосвязаны между собой и являются исходной точкой смыслового наполнения их имиджа.

Имидж любой организации определяется преимущественно тем, какие ценности пропагандируются в обществе в определенный период времени. Подчеркнем здесь – «пропагандируются», т. е. целенаправленно и систематически формируются или, напротив, нивелируются. Здесь относительно коммерческих организаций мы можем говорить, например, о престиже и моде. И если включение в конструируемый имидж коммерческой организации социальной значимости ее деятельности требует специального обоснования и проведения социально-ориентированных мероприятий, то для общественных объединений в сфере профилактики правонарушений гуманистические ценности – имманентное свойство, естественным образом объективизирующееся в их имидже. Ценностное восприятие имиджа его носителя становится стереотипом, формирующим устойчивое во времени отношение к нему.

Особо остановимся здесь на нашей принципиальной позиции в этом исследовании. Мы убеждены, что базисом формирования имиджа общественных объединений в такой сфере, как профилактика правонарушений, может быть только реальная результативная деятельность, основанная на искреннем желании оказания помощи людям, профессионализме, стремлении к осмысленным целям и осознании

важности их реализации для безопасности личности, общества и государства. Лишь исходя из этого допустимо конструирование имиджа и применение любых технологий его формирования.

При этом важно понимать, что даже если деятельность организации реализуется в поле гуманистических ценностей и призвана содействовать безопасности человека, общества и государства, имидж, основываясь на индивидуальном и массовом восприятии, субъективен. Для общественного объединения благоприятный имидж и доброжелательное отношение общественности к ней являются важным нематериальным активом, создание и поддержание которого требует активных действий.

Имидж основывается на информации, получаемой реципиентами как при непосредственном контакте с индуктором, так и опосредованно – через средства массовой информации и сетевые ресурсы. Устойчивость имиджа тождественна репутации и представляет собой сформировавшееся мнение о качествах, достоинствах и недостатках индуктора. Основными реципиентами имиджевой информации об общественном объединении являются как субъекты внешней среды, так и лица, юридически включенные в его состав.

Внутренний имидж – это образ общественного объединения, складывающийся в сознании его учредителей и членов, которые могут быть как физическими, так и юридическими лицами (ст. 6 № 82-ФЗ). Важность внутреннего имиджа сложно переоценить, поскольку именно качеством своей деятельности учредители и члены общественного объединения определяют восприятие организации у различных социальных субъектов.

Особенностью внутреннего имиджа общественных объединений, действующих в сфере профилактики правонарушений, является изначальная активная гражданская позиция учредителей и членов, их стремление посвятить себя социально значимой деятельности в выбранном направлении. Поэтому для формирования и поддержания положительного внутреннего имиджа приоритетной становится стабилизация внутриорганизационных коммуникаций и развитие организационной культуры. Положительный внутренний имидж способствует большей отдаче, формированию сплоченной команды, росту индивидуальной и групповой самодостаточности.

Позиция авторов заключается в том, что только при положительном внутреннем имидже возможен благоприятный внешний имидж общественного объединения и его соответствующее восприятие общественностью, средствами массовой информации и участниками общественного объединения.

Отметим, что участники общественных объединений (физические лица и юридические лица) занимают особое место в структуре субъектов имиджа. С одной стороны, они являются реципиентами имиджа общественного объединения, принимая решение об участии в его деятельности (ст. 6 № 82-ФЗ). С другой, – несмотря на дискретность взаимодействия участников с общественным объединением – поддержку его целей и / или его конкретных акций без обязательного оформления условий своего участия (если иное не предусмотрено уставом) (ст. 6 № 82-ФЗ), – участники оказывают влияние на формирование как внутреннего, так и внешнего имиджа общественного объединения.

Важно отметить, что основой положительной репутации общественного объединения является отсутствие противоречий внутреннего и внешнего имиджа. На наш взгляд, осознание учредителями, членами и участниками важности устойчивого положительного имиджа общественного объединения благотворно сказывается на эффективности его деятельности в сфере профилактики правонарушений и ведет к возрастанию ценностно-коммуникативного компонента имиджа.

Формирование имиджа общественных объединений, действующих в сфере профилактики правонарушений, лежит именно в плоскости целенаправленных коммуникаций, реализуемых в двух направлениях. Во-первых, во взаимодействии с законодательно определенными субъектами профилактики правонарушений – федеральными, региональными органами исполнительной власти и органами местного самоуправления, органами прокуратуры и следственными органами Следственного комитета РФ (ст. 5 № 182-ФЗ). При этом имидж общественного объединения свободен от влияния имиджа ведомственной принадлежности. Во-вторых, во взаимодействии с гражданами, которые одновременно являются потребителями услуг общественных объединений и субъектами оценки деятельности общественного объединения. Инициатива здесь должна исходить от индуктора и в силу его социальной природы, и вследствие существующей в настоящее время социальной апатии, низкого уровня доверия к общественным объединениям и их способности добиться социально значимых результатов. Иными словами, общественные объединения находятся под пристальным вниманием граждан и органов государственного управления, что требует не только их эффективной деятельности, но и создания и продвижения благоприятного имиджа, который будет привлекать внимание людей к самой организации и ее деятельности.

На сегодняшний день большое значение в формировании имиджа общественного движения имеет его позиционирование в сети Интернет, что является следствием развития информационно-коммуникационных технологий и сложившейся эпидемиологической ситуации в связи с распространением Covid-19. Повышение значимости виртуального пространства как новой среды социальной идентификации обусловило необходимость грамотного формирования сетевого имиджа.

Сетевой имидж (интернет-имидж) общественного движения – это его информационно-эмоциональный образ, сознательно формируемый индуктором в сознании пользователей. Целями сетевого имиджа общественного объединения является: формирование у общественности доверия к объединению; доведение до субъектов профилактики правонарушений и граждан достоверной актуальной информации; расширение круга физических и юридических лиц, участвующих в деятельности общественного объединения. Отметим, что влияние элемента стихийности в формировании сетевого имиджа фактически нивелируется при компетентном подходе к его разработке и продвижению.

Информационно-телекоммуникационная сеть Интернет как площадка для формирования и продвижения имиджа общественного объединения в сфере профилактики правонарушений позволяет выстраивать эффективные коммуникации и, что очень важно, активно взаимодействовать с несовершеннолетними и молодежью.

На наш взгляд, взаимосвязанными элементами сетевого имиджа общественного объединения являются: источник данных об организации (официальный сайт) и online-мероприятия (события и действия, проводимые в виртуальном пространстве в режиме реального времени). Особым и значимым видом online-мероприятия не только для формирования положительного имиджа общественного объединения, но и в силу экономических оснований его деятельности является fundraising – событие.

Влияние на сетевой имидж общественного объединения оказывает и контент сетевых ресурсов его учредителей, членов и участников, который при принятии решения о сотрудничестве с ними должен подвергаться соответствующей этико-правовой оценке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, имидж общественных объединений, как и любой организации, формируется под влиянием объективной необходимости, определяемой современной социально-информационной

реальностью, но имеет ряд особенностей, обусловленных целевой направленностью их деятельности. В отличие от коммерческих организаций, необходимость конструируемого имиджа общественных объединений, действующих в сфере профилактики правонарушений, обусловлена не наличием конкуренции, а осознанным желанием продвигать свои ценности – безопасность личности, общества и государства. Поэтому некоторая доля стихийности в формировании имиджа не представляет

опасности для репутации общественных объединений в силу аксиологических и правовых оснований их деятельности. Однако определяющее значение для положительного имиджа общественного объединения имеет его реальная деятельность по предотвращению правонарушений, в рамках которой выстраиваются соответствующие коммуникации с гражданами, общественностью и субъектами профилактики правонарушений, а также реализуется его имиджевая политика.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-коорд. академик РАН Г. В. Осипов. М. : ИНФРА-М, 1998.
2. Таскаев В. П. Природа политической партии в социологии М. Вебера // Социология власти. 2007. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priroda-politicheskoy-partii-v-sotsiologii-m-vebera>

REFERENCES

1. Osipov, G. V. (ed.), (1998). Sociological encyclopedic dictionary. Russian, English, German, French and Czech. Moscow: INFRA-M. (In Russ.)
2. Taskaev, V. P. (2007). The nature of a political party in M. Weber's sociology. Sociology of power, 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/priroda-politicheskoy-partii-v-sotsiologii-m-vebera>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Воронин Михаил Юрьевич

доктор юридических наук, профессор, директор Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

Володина Наталья Анатольевна

доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры государственного управления и социологии региона Пензенского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Voronin Mikhail Yurievich

Doctor of Law (Dr. habil), Professor, Director of the Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Volodina Nataliya Anatolievna

Doctor of History (Dr. habil), Associate Professor, Professor of the Department of Public Administration and Sociology of the Region, Penza State University

Статья поступила в редакцию 01.12.2021;
одобрена после рецензирования 16.01.2022;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 15.12.2021;
approved after reviewing 16.01.2022;
accepted for publication 27.01.2022



Проблемы охраны здоровья работников при использовании радиоактивных материалов для оказания медицинской помощи в правовом порядке Европейского союза

Н. Ю. Ильин¹, А. А. Бородина²

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

¹www.ilyin@gmail.com

²borodina.anna@gmail.com

Аннотация: В статье рассмотрены основные проблемы правового регулирования в ЕС охраны здоровья медицинских работников, применяющих при оказании медицинской помощи радиоактивные материалы. Авторами выполнен анализ положений действующей в настоящее время Директивы 2013/59 Евратом от 5 декабря 2013 года, устанавливающей основные стандарты защиты при использовании ионизирующей радиации, в том числе при оказании медицинской помощи. Результаты применения норм права ЕС на практике ставят на повестку дня их изменение и уточнение.

Ключевые слова: ионизирующая радиация, медицинская помощь, охрана здоровья работников, право ЕС

Для цитирования: Ильин Н. Ю., Бородина А. А. Проблемы охраны здоровья работников при использовании радиоактивных материалов для оказания медицинской помощи в правовом порядке Европейского союза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 129–135. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_129

Original article

Safety Concerns of Workers Arising from Medical Use of Ionising Radiation in EU Legal Order

Nikolay Yu. Ilyin¹, Anna A. Borodina²

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

¹www.ilyin@gmail.com

²borodina.anna@gmail.com

Abstract. The article analyses the issues concerning the EU legal regulation of safety of workers dealing with medical use of ionising radiation. The authors investigated the provisions of the current Directive 2013/59 Euratom of December 5, 2013, laying down basic safety standards for protection against the danger arising from exposure to ionizing radiation, including the issues concerning health care. It is argued that according to the application of legal provisions, some of them need to be amended and supplemented.

Keywords: ionizing radiation, health care, safety of workers, EU Law

For citation: Ilyin, N. Yu., Borodina, A. A. (2022). Safety Concerns of Workers Arising from Medical Uses of Ionising Radiation in EU Legal Order. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 129–135. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_129

ВВЕДЕНИЕ

Специалисты Всемирной организации здравоохранения под здоровьем понимают состояние полного физического, духовного и социального благополучия человека¹. Охраной здоровья является система мер политического, экономического, правового, социального, научного, медицинского, в том числе профилактического характера, осуществляемых органами исполнительной власти в целях профилактики заболеваний, сохранения и укрепления физического и психического здоровья каждого человека и поддержания его долголетней активной жизни².

Статья 35 Хартии Европейского Союза об основных правах 2000 года «Охрана здоровья» закрепляет за каждым: «...право иметь доступ к системе профилактических мер в сфере здравоохранения и право пользоваться медицинской помощью на условиях, предусмотренных национальным законодательством и обычаями. При разработке и реализации всех направлений политики и всех действий Союза обеспечивается поддержание высоких стандартов защиты человеческого здоровья»³.

Многие виды профессиональной деятельности не всегда безопасны для здоровья работников. Охрана здоровья работников, профилактика возникновения профессиональных заболеваний, а в случае их возникновения – своевременное излечение – являются мерами, необходимыми для реализации права каждого работника на высший уровень здоровья. Оказание медицинской помощи населению является одним из видов трудовой деятельности, требующей дополнительного внимания к вопросам охраны здоровья работников лечебных и диагностических учреждений. Так, например, польза от применения ионизирующей радиации для целей терапии и диагностики является причиной активного использования лекарственных средств, содержащих радиоактивный элемент при оказании медицинской помощи. Облучению подвергаются пациенты, для лечения которых выполняются такие процедуры, и медицинские работники, без участия которых осуществить введение таких препаратов невозможно [Зиматкина, Богомазов, 2016]. Выполнение таких процедур требует принятия достаточных мер по охране здоровья как пациентов, так и медицинских работников.

О причинении вреда здоровью работника в результате контакта с радиоактивными материалами известно с момента начала применения ионизирующего излучения при оказании медицинской помощи в 1895 году. Первым пострадавшим является французский физик А. Беккерель, получивший в 1902 году поражение кожных покровов после хранения в кармане одежды пробирки с препаратом радия [Бабанов, 2021]. Первые врачи-радиологи страдали от ожогов кожи, катаракты, лучевой болезни. Смертность от злокачественных новообразований среди них была значительно выше, чем у врачей других специальностей и всего населения в целом [Зиматкина, Богомазов 2016].

Согласно исследованиям российских [Бабанов, 2021] и зарубежных [Bazyka, 2012] ученых наиболее часто у медицинских работников радиологических отделений выявляют опухоли кожи, лейкозы [Leuraud, 2015], лимфогранулематозы, рак щитовидной железы, рак молочных желез у женщин, опухоли головного мозга [Guleria, 2019]. Риски рождения у таких работников детей с хромосомными аномалиями, аномалиями развития внутренних органов, врожденными дефектами нервной системы, синдромом Дауна значительны [Vakil, 2009]. Риски возникновения профессиональных заболеваний ставят на повестку дня уделение дополнительного внимания вопросам охраны здоровья работников, применяющих радиоактивные материалы при оказании медицинской помощи населению. Меры по охране здоровья таких работников следует разрабатывать с учетом того, что медицинский работник не ощущает воздействие радиации на организм, что создает иллюзию отсутствия ее негативного влияния. Кроме того, особенностями облучения медиков являются: высокая кратность (облучение происходит практически каждый рабочий день, однократно или многократно, в зависимости от специализации); относительно низкие дозы облучения (как правило, медработник получает за процедуру меньшую дозу по сравнению с пациентом); подверженность облучению практически всех тканей организма в отличие от пациента. Отдаленные последствия такого воздействия могут не ассоциироваться с полученной ранее дозой облучения [Зиматкина, Богомазов, 2016]. Вопросам охраны здоровья работников уделяется значительное внимание на международном уровне.

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ РАБОТНИКОВ РАДИОЛОГИЧЕСКИХ ОТДЕЛЕНИЙ В ПРАВОПОРЯДКЕ ЕС

Рассмотрены наиболее значимые аспекты правового регулирования охраны здоровья медицинских

¹Устав Всемирной организации здравоохранения // Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/about/governance/constitution>

²Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «Консультант+». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/

³Хартия Европейского союза об основных правах. 2000. URL: <https://eulaw.ru/treaties/charter/>

работников, использующих радиоактивные материалы при оказании медицинской помощи на территории государств ЕС, а именно:

- дифференцированный подход к закреплению максимально допустимых доз облучения работников;
- допуск медицинских работников к оказанию помощи населению с использованием радиоактивных материалов;
- основания для ограничения или исключения допуска к работе медиков;
- информирование работников о рисках контакта с радиоактивными материалами;
- контроль соблюдения работниками требований безопасного использования радиоактивных материалов при оказании медицинской помощи, а также проблемы, которые возникают при применении норм права ЕС на практике.

Обеспечение охраны здоровья медицинских работников требует учитывать как каждый аспект в отдельности, так и их взаимное влияние, в силу чего рассмотрены они будут как отдельно, так и в совокупности.

В ЕС порядок допуска работников к оказанию медицинской помощи с использованием ионизирующего излучения и исполнение ими трудовой функции урегулированы Директивой Совета ЕС 2013/59/Евратом от 5 декабря 2013 года об основных стандартах по защите от ионизирующего облучения, отменяющая Директивы 89/618/Евратом, 90/641/Евратом, 96/29/Евратом, 97/43/Евратом и 2003/122/Евратом (далее – Директива, Директива 2013/59) [Council directive, URL].

Нормы Директивы закрепляют обязательные требования к государствам-членам ЕС, субъектам хозяйственной деятельности по организации использования ионизирующей радиации при оказании медицинской помощи, необходимые для охраны здоровья медработников.

Таковыми требованиями являются: допуск к работе лиц, получивших специальную подготовку, владеющих необходимыми умениями и навыками обращения с радиоактивными материалами, исключение допуска к работе лиц моложе 18 лет. В силу ст. 11 Директивы 2013/59 в период с 16 до 18 лет возможно допускать контакт с источниками ионизирующего излучения практикантов и стажеров, на условиях значительного снижения суммарных годовых доз облучения такой категории учащихся. Закрепление в нормах права возрастных ограничений по допуску к работе является мерой по охране здоровья, исключающей причинение вреда в период роста, развития и формирования организма, которое в основном завершается к 18 годам.

Названным актом установлены пределы доз облучения для работников 20 мЗв¹ в год, с возможным превышением таких пределов до 50 мЗв в случае возникновения аварийной ситуации. Кроме того, Директивой допускаются дополнительно суммарная доза облучения на отдельные органы:

- хрусталика глаза за год не выше 20 мЗв или 100 мЗв за период 5 лет работы;
- кожных покровов – не более 500 мЗв;
- конечностей работников – не более 500 мЗв в год.

Такие меры по охране здоровья направлены на исключение преднамеренного повреждения органов и тканей работника дозами радиации, опасными в безусловном порядке.

Суммарная годовая доза облучения учащихся не должна превышать 6 мЗв в год, максимальная лучевая нагрузка на хрусталик допустима не более 15 мЗв, лучевая нагрузка на кожные покровы и конечности – не более 150 мЗв. Такие меры обеспечивают охрану здоровья учащихся, которым для освоения учебной программы требуется получение практических навыков использования радиоактивных материалов в медицине, при этом их организм еще недостаточно развит и сформирован для контакта с такими материалами.

Допуск работников к оказанию медицинской помощи с использованием источников ионизирующего излучения в силу Директивы 2013/59 возможен при условии соблюдения общих для всех работников требований по безопасному использованию радиоактивных материалов и специальных требований, подлежащих применению исключительно к работникам сферы здравоохранения.

Статьей 15 Директивы закреплены обязательные требования по информированию постоянно и временно привлеченных медицинских работников о рисках, связанных с воздействием ионизирующего излучения на их организм, мерах по защите организма от радиации, порядке действий в случае возникновения аварийной ситуации и обязанности соблюдать требования технических, медицинских и административных регламентов, регулирующих использование радиоактивных материалов при выполнении лечебных и диагностических процедур. Такие меры по охране здоровья работников способствуют соблюдению правил радиационной безопасности в лечебных учреждениях повсеместно и осуществлению самоконтроля работниками за соблюдением этих мер. Дополнительным условием допуска медицинских работников-женщин к оказанию медицинской

¹мЗв- это единица измерения эквивалентной и эффективной поглощенной дозы ионизирующего излучения, доляная по отношению к Зиверту. 1 Миллизиверт = 0,1 Рад.

помощи является разъяснение им необходимости информирования работодателя о беременности, а в случае выполнения трудовой функции матерью грудного ребенка – об осуществлении грудного вскармливания. Названные требования направлены на охрану здоровья как женщин-работников детородного периода, так и исключение причинения вреда будущему ребенку или новорожденному.

Директивой закреплён перечень обязательных требований к медицинским учреждениям, соблюдение которых является условием оказания медицинской помощи с использованием радиоактивных материалов.

Таковыми требованиями являются: оказание медицинской помощи лечебными и диагностическими учреждениями на основании специального разрешения – лицензии, на условиях предварительного уведомления о ведении такой деятельности, осуществление постоянного контроля безопасного оборота радиоактивных материалов в пределах медицинского учреждения, включая утилизацию радиоактивных отходов, исполнение требований по охране труда медицинских работников. К таким требованиям ст. 36 Директивы 2013/59 отнесены предварительная оценка эффективности мер по радиационной защите, совершенствование средств и способов радиационной защиты работников, деление работников на разные категории (исходя их рисков облучения), контроль применения мер радиационной безопасности на практике, мониторинг состояния рабочих мест, осуществление регулярных медицинских осмотров, создание условий для постоянного повышения квалификации. Перечисленные меры по контролю за соблюдением и обеспечением безопасного использования радиоактивных материалов в пределах медицинских учреждений также являются мерами по охране здоровья персонала.

Регулярные медицинские осмотры работников позволяют принять решение об их годности для допуска к работе, годности для допуска к работе с ограничениями, негодности работника по состоянию здоровья для выполнения работы, связанной с контактом с источниками ионизирующего излучения. Эти меры позволяют до начала выполнения трудовой функции выявить и определить потенциальные риски для здоровья конкретного работника с учетом его состояния на момент осмотра и рисков утраты здоровья в процессе трудовой деятельности.

Рабочие места сотрудников делятся на две категории (зона контроля и зона наблюдения), исходя из рисков радиационного облучения медицинского персонала. Обязательным требованием к использованию радиоактивных материалов

в медицинских учреждениях является осуществление дозиметрического контроля состояния рабочих мест и индивидуальная дозиметрия медицинских работников. Такие меры по охране здоровья направлены на обеспечение контроля за уровнем фактического облучения работников и исключение его превышения.

Учет принятых мер по обеспечению защиты здоровья медицинских работников от негативного воздействия ионизирующего излучения осуществляется на постоянной основе. Отчет медицинскими учреждениями в уполномоченный по контролю орган исполнительной власти предоставляется ежегодно, с обеспечением возможности доступа к таким сведениям заинтересованных лиц. Эти меры по охране здоровья направлены на исключение безответственного отношения работодателя к требованиям радиационной безопасности, а значит и к вопросам охраны здоровья своих работников.

ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА И ПРОБЛЕМЫ

В Европейском союзе пределы правового регулирования вопросов охраны здоровья медицинских работников, выполняющих лечебные и диагностические процедуры с использованием радиоактивных материалов, ограничены определением критериев допуска такого персонала к работе, закреплением суммарных годовых доз облучения таких работников, определением требований к работодателю по обеспечению соблюдения требований безопасного обращения с радиоактивными материалами и соблюдения требований по охране труда работников. Правовые нормы Директивы 2013/59 подлежат имплементации в национальных правовых порядках государств – членов ЕС, при этом выбор средств и способов изменения национального права осуществляется государствами самостоятельно.

Рассмотрим результаты применения на практике в государствах – членах ЕС норм Директивы 2013/59, закрепляющих меры по охране здоровья работников радиологических отделений.

Вопросы дифференцированного подхода к применению максимально допустимых доз облучения не вызывают затруднений. При осуществлении регулярно индивидуального мониторинга общих суммарных доз облучения различных органов и частей тела работников, своевременного учета этих сведений и осуществлении медицинскими работниками самоконтроля соблюдение установленных пределов требования по охране здоровья в этой части затруднений не вызывает. В этой части охрана

здоровья работников радиологических отделений обеспечена на достаточном уровне.

Результаты контроля за информированием работников о воздействии радиации на их здоровье и исполнением ими требований радиационной безопасности и охраны труда неутешительны: согласно результатам исследований ученых ЕС в медицинских учреждениях государств – участников Европейского союза до 70 % работников радиологических отделений уклоняются от соблюдения таких мер [Frija, 2016]. Едва ли можно предположить такое уклонение умышленным. Недостаточное информирование работников о целях соблюдения мер радиационной безопасности, отсутствие регулярного контроля со стороны работодателя исполнения требований безопасности, недостаточно высокая общая культура обращения с радиоактивными материалами работников сферы здравоохранения, высокая производственная нагрузка на медицинский персонал приводят к тому, что большая часть медицинских работников уделяет недостаточно внимания исполнению и соблюдению этих требований. Соблюдение мер радиационной безопасности в медицинских учреждениях требует значительных дополнительных материальных затрат от работодателя. Возможно, на наш взгляд, что лояльное отношение администрации к фактическому неисполнению требований безопасности даже позволяет сэкономить часть денежных средств из бюджета медицинского учреждения. Приведенные выше факты свидетельствуют о наличии на практике значительных рисков причинения вреда здоровью работников медицинских учреждений.

С учетом принятых в ЕС норм права, закрепляющих обязательные к исполнению требования по охране здоровья работников, контактирующих с источниками ионизирующей радиации, можно сделать вывод об определении в достаточном объеме пределов правового регулирования. Проблемы применения этих норм на практике свидетельствуют о том, что все аспекты охраны здоровья работников в настоящее время не учтены. Некоторые из таких норм требуют изменения.

Учет негативного влияния радиации на организм будущих родителей, а также вредное влияние ионизирующего излучения на здоровье будущего ребенка, вред для новорожденного при осуществлении грудного вскармливания сотрудницей радиологического отделения, ставит на повестку дня нормативное закрепление исключения допуска к выполнению трудовой функции лиц детородного периода и кормящих матерей.

С учетом периода репродуктивной активности работников (с 16 до 40 или 45 лет), продолжительности их обучения по программе базового медицинского образования (высшего образования

5–7 лет), сроков наработки достаточного клинического опыта (5–10 лет работы в стационаре), изменение действующих в настоящее время нормативных критериев по допуску к работе лиц по достижению 18 лет, имеющих профессиональную подготовку для оказания медицинской помощи с использованием радиоактивных материалов на требования о допуске к работе лиц, имеющих высшее или среднее специальное образование по медицинской специальности, опыт практической работы в лечебном учреждении от 10 лет, имеющих 2-х и более детей обосновано с точки зрения исключения или минимизации причинения вреда здоровью работников радиологических отделений и их потомству. Предложенные меры направлены на охрану здоровья будущих родителей, включая кормящих матерей, и здоровья их детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема соблюдения медицинскими работниками требований и норм безопасного обращения с радиоактивными материалами может быть решена путем повышения общего уровня культуры обращения с радиоактивными материалами работников и дополнения закрепленного в нормах права перечня требований по допуску таких лиц к работе. В очередном календарном году целесообразно допускать к работе с использованием источников ионизирующего излучения медиков при условии недопущения ими нарушения таких требований в истекшем году. Самоконтроль работников, их заинтересованность в отсутствии зафиксированных фактов нарушения требований и норм радиационной безопасности будут являться лучшим гарантом причинения вреда их здоровью в минимальном объеме. Реализация такой меры потребует уточнения и дополнения действующих нормативных требований, закрепляющих перечень требований по допуску работников к оказанию медицинской помощи в отделения радиологии. Принятие предложенных мер крайне важно для охраны здоровья работников.

Принятые в ЕС и действующие в настоящее время нормы права, регулирующие вопросы защиты и охраны здоровья работников радиологических отделений, требуют дополнений, уточнений и изменений. Активное сотрудничество, взаимодействие всех заинтересованных государств, консолидация их усилий и предложений профильными международными организациями будет способствовать гармонизации правового регулирования, защите права работников радиологических отделений на жизнь и здоровье.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Зиматкина Т. И., Богомазов В. В. О культуре радиационной безопасности медицинского персонала // Экологический вестник. 2016. № 4. С. 84–88.
2. Бабанов С. А. Профзаболевания медперсонала рентгенкабинетов: риски, профилактика, охрана труда // Медиapro. 2021. URL: <https://www.kiout.ru/info/publish/23555>
3. Bazyka D. A. et al. Cancer incidence and nuclear facilities in Ukraine: a community-based study / D.A.Bazyka, A.Y.Pryshchynuk, A.Y.Romanenko, Z.P.Fedorenko, N.A.Gudzenko // Exp Oncol. 2012. № 34(2). P. 116–120.
4. Leuraud K. Ionising radiation and risk of death from leukaemia and lymphoma in radiation-monitored workers (INWORKS): an international cohort study // The Lancet Haematology. 2015. Issue. 7. Vol. 2. P. 276–281.
5. Guleria R. Harmful Effects of Ionizing Radiation // International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology (IJRASET). 2019. Issue XII. Vol. 7. P. 887–889.
6. Vakil C. Human Health Implications of Uranium Mining and Nuclear Power Generation. 2009. URL: <https://vdocuments.mx/human-health-implications-of-uranium-mining-and-nuclear-childhood-leukemia-corresponding.html/>
7. Council directive 2013/59/EURATOM of 5 December 2013 laying down basic safety standards for protection against the danger arising from exposure to ionizing radiation, and repealing Directives 89/618/Euratom, 90/641/Euratom, 96/29/Euratom, 97/43/Euratom and 2003/122Euratom. 2013. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2014:013:0001:0073:EN:PDF>
8. Frija G. Quality and Safety in Radiology. URL: <https://healthmanagement.org/c/healthmanagement/issuearticle/quality-and-safety-in-radiology>

REFERENCES

1. Zimatkina, T. I., Bogomazov, V. V. (2016). O kul'ture radiacionnoj bezopasnosti medicinskogo personala = About the culture of radiation safety of medical personnel. Ecological Bulletin, 4, 84–88. (In Russ.)
2. Babanov, S. A. (2021). Profzabolevaniya medpersonala rentgenkabinetov: riski, profilaktika, ohrana truda = Occupational diseases of medical staff of X-ray rooms: risks, prevention, labor protection. Mediapro Publishing House. <https://www.kiout.ru/info/publish/23555/> (In Russ.)
3. Bazyka, D. A., Pryshchynuk, A. Y., Romanenko, A. Y., Fedorenko, Z. P., Gudzenko, N. A. and al. (2012). Cancer incidence and nuclear facilities in Ukraine: a community-based study. Exp Oncol, Jul, 34(2), 116–120.
4. Leuraud, K. (2015). Ionising radiation and risk of death from leukaemia and lymphoma in radiation-monitored workers (INWORKS): an international cohort study. The Lancet Haematology, 7, 276–281. (Vol. 2).
5. Guleria, R. (2019). Harmful Effects of Ionizing Radiation. Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology (IJRASET), XII, 887–889. (Vol. 7).
6. Vakil, C. (2009). Human Health Implications of Uranium Mining and Nuclear Power Generation. <https://vdocuments.mx/human-health-implications-of-uranium-mining-and-nuclear-childhood-leukemia-corresponding.html/>
7. Council directive 2013/59/EURATOM of 5 December 2013 laying down basic safety standards for protection against the danger arising from exposure to ionizing radiation, and repealing Directives 89/618/Euratom, 90/641/Euratom, 96/29/Euratom, 97/43/Euratom and 2003/122Euratom. (2013). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2014:013:0001:0073:EN:PDF>.
8. Frija, G. (2016). Quality and Safety in Radiology. HealthManagement.org. <https://healthmanagement.org/c/healthmanagement/issuearticle/quality-and-safety-in-radiology>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ильин Николай Юрьевич

кандидат юридических наук, доцент кафедры международного права Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

Бородина Анна Александровна

аспирант кафедры международного права Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ilyin Nikolay Yurievich

PhD (Law), Associate Professor of the Chair of International Law Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Borodina Anna Alexandrovna

Postgraduate, the Department of International Law Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.11.2021;
одобрена после рецензирования 30.12.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 20.11.2021;
approved after reviewing 30.12.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 343.222

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_136



Личный вклад в достижение преступного результата как ограничение концепции вины в международном уголовном праве

С. Ю. Кораблёва

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

Аннотация. В статье подробно раскрываются положения ст. 30 Римского статута Международного уголовного суда о субъективных признаках универсальных международных преступлений. Автор на основе решений палат предварительного производства по делам Бахара Идриса Абу Гарда и Томаса Лубанги Дыло демонстрирует, что субъективные признаки даже в международном уголовном производстве рассматриваются как вторичные к объективным.

Ключевые слова: Международный уголовный суд, Римский статут, субъективные признаки, вина

Для цитирования: Кораблёва С. Ю. Личный вклад в достижение преступного результата как ограничение концепции вины в международном уголовном праве // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 136–141. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_136

Original article

The Individual's own Contribution to the Harmful Result as a Limitation of Mens Rea in International Criminal Law

Svetlana Yu. Korableva

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

Abstract. The article explains in detail the provisions of article 30 of the Rome Statute on the mens rea of Universal Crimes in International Law. The author analyzes the decisions of the Pre-Trial Chambers in the cases of Bahar Idris Abu Garda and Thomas Lubanga Dyilo. It is argued that subjective elements are considered secondary to objective ones even in international criminal proceedings.

Keywords: International Criminal Court, Rome Statute, subjective elements, mens rea

For citation: Korableva, S. Yu. (2022). The Individual's own Contribution to the Harmful Result as a Limitation of Mens Rea in International Criminal Law. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1 (842), 136–141. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_136

ВВЕДЕНИЕ

Несмотря на простоту и лаконичность формулировок статей Римского статута о вине, характерную не только для него, но и для законодательств большинства государств, концепция виновной ответственности представляет собой сложнейшую теоретическую конструкцию. Она включает в себя множество аспектов и вызывающих споры положений, а также требует постоянного баланса между максимальной *hominum causa ius constitutum est* (всякое право установлено для выгоды людей) и реальными возможностями судебных органов по исследованию психических элементов. Как следствие, на протяжении всей истории существования государств в законодательстве и правоприменительной практике в той или иной мере проявлялось объективное вменение. Даже в развитых правовых системах мира оно до сих пор не исключено. Объективное вменение выражается, в частности, в оперировании понятиями типа «классовые» или «социалистические» интересы, в акценте на причиненном вреде при совершении неосторожных преступлений, в правилах строгой ответственности в случае преступлений *malum prohibitum* и т. д. Положения теории уголовного права об индивидуальной уголовной ответственности в случае коллективной преступной деятельности также включают большое количество элементов объективного вменения, поэтому применение классической теории вины к случаям организованного массового насилия представляет особую сложность.

Большинство национальных концепций вины достаточно поверхностно подходят к правилам о виновной ответственности соучастников преступления. Они просто переносят вину исполнителя на остальных лиц, участвующих в преступлении. По сути, для соучастников устанавливаются правила строгой ответственности – практически любая добровольная помощь в совершении уголовно наказуемых деяний запрещена. Для «обычных» преступлений подобный подход может быть оправдан с использованием тех же доводов, что в отношении правил о строгой ответственности (и по тем же причинам подвергнут серьезной критике!). Что же касается международных универсальных преступлений, то здесь ситуация значительно сложнее. Преступления, запрещенные Римским статутом, – это обычно длящиеся в течении длительного времени ситуации массового насилия (этнические чистки, пытки, вербовка детей в вооруженные отряды и т. д.). В них участвует большое количество людей, и их вклад в преступный результат различен и часто крайне неочевиден. В силу этого теория вины в международном уголовном праве

позволяет с нового ракурса оценить проработанность универсальных положений классической теории, в том числе с позиции возможностей по установлению умысла всех участников коллективной преступной деятельности.

ТЕОРИЯ ВИНЫ В МЕЖДУНАРОДНОМ УГОЛОВНОМ ПРАВЕ

В отличие от международных трибуналов *ad hoc* концепция вины, которую должен применять Международный уголовный суд (МУС), заимствована из систем уголовного правосудия континентального права с использованием терминологии, свойственной системам общего права. Так, в ст. 30 (1) Статута закреплено, что лицо может привлекаться к уголовной ответственности, если оно действует намеренно и со знанием (*intent and knowledge*) в отношении объективных признаков преступления (кроме тех исключений, которые прямо содержатся в определении некоторых преступлений). Далее поясняется, что под «намеренно и со знанием» подразумевается, что лицо сознательно совершает деяние и желает вызвать соответствующие последствия либо понимает, что они наступят при обычном ходе событий (ст. 30 (2) Статута); а в отношении иных объективных признаков (сопутствующих обстоятельств) – что лицо понимает, что они существуют или что последствия наступят при обычном ходе событий (ст. 30 (3) Статута). Такой компромисс между континентальным и общим правом осложняется тем, что Статут толкуется представителями обеих систем. А как справедливо отмечает Й. Ван дер Вайвер, степень акцента на вине как элементе уголовной ответственности является разделяющим фактором между ними [Van der Vyver, 2004].

В 2007 году Палата предварительного производства I, подтверждая обвинения в отношении Томаса Лубанги, изложила свое видение видов умысла, предусмотренных ст. 30 Статута. По мнению Палаты в совокупности упоминаемые в данной статье термины «намеренно» (*intent*) и сознательно (*knowledge*) указывают на волевой элемент умысла и подразумевают такие его виды, как *dolus directus* (первой и второй степени), а также *dolus eventualis*. *Dolus directus* первой степени охватывает ситуации, когда лицо знает, что его деяние приведет к объективным элементам преступления и совершает его с конкретным намерением их вызвать (менее точный, но более понятный по смыслу перевод: лицо знает об объективных составляющих преступления и желает совершить конкретное преступное деяние). *Dolus directus* второй степени охватывает ситуации,

когда лицо не имеет конкретного намерения добиться определенных объективных признаков состава преступления, но осознает, что они станут неизбежным результатом его деяния (менее точный, но более понятный по смыслу перевод: лицо осознанно совершает преступное деяние и воспринимает вредные последствия как побочные, но неизбежные). Последний вид умысла – *dolus eventualis* – имеет место, если лицо осознает риск того, что объективные элементы преступления могут возникнуть в результате его деяния и принимает такой исход (менее точный, но более понятный по смыслу перевод: лицо предвидит, что его деяние вероятно является / станет преступным, но готово рискнуть). При этом риск должен быть существенным («произойдет при обычном ходе событий»), либо лицо должно ясно и прямо осознать и согласиться с низким риском [Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, 2010, § 351–352]. Можно отметить, что толкование положений ст. 30 (1) Статута осуществлялось Палатой практически в точном соответствии с немецкой доктриной. Трудно упрекнуть судей в таком решении, так как наиболее детально теория вины, пожалуй, действительно разработана в уголовном праве Германии.

В своем решении Палата связала также упоминаемые в ст. 30 Статута намерение и знание с объективными признаками преступления (*the objective elements of the crime*). Однако в самой статье Статута используется несколько иная формулировка: «...только если материальные элементы совершены с намерением и знанием» (*only if the material elements are committed with intent and knowledge*). Термин «материальные элементы» заимствован из англо-американской доктрины; статьи Примерного уголовного кодекса США сформулированы именно с его использованием (Model penal code) [Badar, 2008]. Но по своему содержанию материальные элементы действительно полностью соответствуют характерным для доктрины континентального права и упомянутым Судом объективным признакам преступления. И те, и другие включают в себя: (1) деяние в форме действия или бездействия, (2) последствия в виде материального результата либо состояния угрозы и (3) сопутствующие (факультативные) обстоятельства, которые существуют или на существование которых надеется преступник. Следует уточнить, что в российской теории уголовного права признаки предмета и потерпевшего относятся к объекту преступления, а многие сопутствующие обстоятельства, такие как исправность оружия или расстояние до цели, упоминаются максимум в контексте отдельных примеров. Для немецкой или американской доктрины вины все это относится к сопутствующим, т. е.

материальным (объективным) элементам, которые имеют важное значение для установления субъективных признаков.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ ВИНЫ В МЕЖДУНАРОДНОМ УГОЛОВНОМ ПРАВЕ

Несмотря на всю сложность теории вины в Международном уголовном праве, следует отметить, что и здесь речь идет о концепции, которая опирается на классическое понимание умысла как отрицательного отношения человека к конкретным ценностям. Для установления субъективных признаков в деяниях с оценочными и юридическими признаками, которыми изобилует Римский статут, суду требуется «нащупать» пограничную линию, разделяющую извинительное заблуждение и умышленную слепоту. В случае совершения по-настоящему «плохих» поступков сделать это несложно с использованием базовой презумпции вины – любой человек понимает, что использовать детей в военных действиях недопустимо, что убийство миротворцев и мирных жителей запрещено и т. д. Исходя из этого достаточно простого понимания «злого состояния разума» можно обосновать вину лица, и это обоснование будет выглядеть «весомо» вне зависимости от того, будет ли это немецкая теория «непрофессионала», англоамериканская концепция «умышленной слепоты» или российская доктрина «осознания общественной опасности деяния». Даже дополнение этого обоснования неосторожным отношением к некоторым оценочным признакам деяния в контексте общей виновности лица будет выглядеть совершенно эргономично. Однако удобство этого подхода опирается на совершение «плохого поступка» лично обвиняемым. Тем самым создается непреодолимая ловушка доказывания. Это можно продемонстрировать, сравнив решения палат предварительного производства в отношении Томаса Лубанги Дыило и Бахара Идриса Абу Гарда.

Так, в деле Лубанги вне всяких разумных сомнений был установлен факт вербовки детей и знания об этом лично им, так как он произносил речь перед этими детьми и сам использовал их в качестве телохранителей [Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, 2010, § 405]. Ни в коем случае не умаляя объема проделанной Прокурором работы по установлению целого ряда объективных фактов, а также признавая высочайший уровень разъяснений Судебной палаты относительно вины соучастников преступления, можно утверждать, что непосредственно доказывание субъективных элементов не продемонстрировало ничего исключительного или нового. Так, тот факт, что Лубанга

действовал намеренно и осознанно (первый требуемый по мнению Суда субъективный элемент) был обоснован тем, что он знал о существовании вооруженного конфликта [Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, 2010, § 406], понимал, что при обычном ходе событий активный призыв на военную службу молодых людей будет включать вербовку детей до 15 лет, их последующее участие в военных действиях и в охране военных объектов и принял такой результат (внутренне примирился с ним) [там же, § 404]. Аналогично был обоснован и второй требуемый по мнению Суда субъективный элемент – соучастники должны осознавать и соглашаться с тем, что выполнение их общего плана может привести к реализации объективных элементов преступления: Томас Лубанга Дыило и другие старшие командиры Патриотических сил освобождения Конго (FPLC), создавая и реализуя общий план военных действий, в частности, занимаясь призывом с этими целями молодых людей вне зависимости от возраста, понимали, что при нормальном ходе событий дети в возрасте до пятнадцати лет окажутся на военной службе и будут участвовать в военных действиях [там же, § 408]. И лишь третий субъективный элемент – лицо должно знать фактические обстоятельства, позволяющие ему совместно контролировать преступление, был установлен несколько в ином ключе. Здесь Суд указал на координирующую роль Лубанги в военизированных организациях и понимание им этого факта [там же, 2007, § 409].

Можно отметить, что собственно установлению субъективных признаков или их анализу было уделено немного внимания. Фактически суд делал ссылки на доказательства координирующей роли Лубанги в военизированном крыле Союза конголезских патриотов (UPC / RP) (Патриотических силах освобождения Конго (FPLC)) и на доказательствах того, что на военных объектах присутствовали маленькие дети с оружием. То, что для Лубанги и иных командиров это было не просто безразличным, а удобным вариантом нормы презюмировалось из того факта, что они не создали никаких норм, препятствующих призыву детей до 15 лет. Показательным является, пожалуй, и то, что Суд прямо не использовал формулу *dolus eventualis*, и лишь формулировка «при обычном ходе событий» позволяет предположить, что речь идет именно об этой форме умышленной вины. Таким образом, ключевым для доказывания вины оказался тот факт, что Лубанга лично совершил порицаемый поступок – использовал детей в военном конфликте.

Если обратиться к схожему и по времени рассмотрения, и по сути обвинения делу Бахар Идрис Абу Гарда, то становится понятно, что ответственность командира, лично не участвующего в произошедшем, крайне эфемерная конструкция. 29 сентября 2007 года было совершено одно из задокументированных нападений на миссию Африканского союза в Судане (МАСС). Нападавшие убили двенадцать и тяжело ранили восьмерых миротворцев. Кроме этого они уничтожили или изъяли имущество МАСС. В связи с этим эпизодом командир повстанцев, действующих в районе Дарфура, обвинялись в военных преступлениях, предусмотренных ст. 8 (2) Римского статута. Судебная палата, не подтвердив обвинения против Абу Гарда, напомнила, что целью механизма предварительного производства является обеспечение привлечения к суду только тех, против кого были предъявлены достаточно серьезные обвинения, не ограничивающиеся простыми догадками или предположениями [The Prosecutor v. Bahar Idriss Abu Garda, 2010, § 40]. После чего констатировала, что обвинением не были представлены достаточные доказательства, подтверждающие (1) участие Абу Гарда в одном из двух собраний, на которых он согласился с общим планом нападения на военную базу Хасканита в Северном Дарфуре; (2) личное руководство нападением или непосредственное участие в нем; или хотя бы (3) руководство именно тем подразделением вооруженной группы, которое совершило нападение. В связи с этим Палата посчитала, что рассмотрение вопроса о том, есть ли существенные основания полагать наличие субъективных признаков преступлений, вообще бессмысленно [там же, § 234].

Здесь следует отметить, что в целом тот факт, что через пять дней после нападения на военную базу Хасканита, Абу Гарда официально руководил данной вооруженной группой, судом был однозначно подтвержден [там же, § 190]. Также не оспаривался статус Абу Гарда как лица с высоким статусом в повстанческих группировках. Таким образом, обвинения были опровергнуты благодаря применению судом сложной для доказывания конструкции «должна быть уверенность в том, что именно это действие планировалось лицом или лицо принимало в нем непосредственное участие». Суд не стал использовать более удобное обоснование, которое применялось в деле Лубанги: «При обычном ходе событий вооруженная группа нападет на военную базу, и лицо, занимающее высокое положение в иерархии группы и планирующее военные действия в целом, не просто безразлично к этому относится, а считает удобным вариантом нормы». Представляется, что это связано именно

с недоказанность совершения в деле Абу Гарда предосудительного поступка лично им. И хотя суд вообще отказался исследовать вопросы вины, на наш взгляд, именно сомнения в «злом состоянии разума» лично повстанческого командира, стало причиной использования совершенно иного, более высокого стандарта доказывания. Проще говоря, если командир лично совершил преступление (использовал детей, грабил, убивал и т. д.), то это одно, а если нет – совершенно другое.

В целом это свидетельствует о том, что с одной стороны, вина даже на уровне Международного уголовного правосудия формально рассматривается как вторичный к объективным признакам элемент. Но с другой – прежде чем вынести решение о событии преступления, судьи интуитивно оценивают именно вину лица, т.е. насколько его конкретный поступок является заслуживающим наказания. Высочайшие стандарты доказывания оказываются весьма подвижной категорией, меняющейся в зависимости от объема личного вклада лица в преступный результат. А большое число вопросов, типа умышленной слепоты, осознания лицом риска наступления преступного результата или добросовестности заблуждения в допустимости деяния, – проблемами «периферического характера». В результате действия командиров вооруженных групп, участвующих в случаях массового насилия, могут очень по-разному оцениваться: от оправдания до безусловного признания виновности. Хотя, если вдуматься, такой подход идентичен тому, чтобы, например, ставить преступность деяния лица, выкладываемого в общий доступ данные чужих пластиковых карт, в зависимость от того, присвоил ли он какие-либо суммы лично себе. Если в законодательстве отсутствует отдельный запрет на разглашение подобной чувствительной информации, то такую лакуну логично заполнить обвинениями лица в прикосновенности к хищениям в виде пособничества или организации. В качестве стандарта доказывания можно использовать формулу «лицо осознавало, что при обычном ходе событий его деяние повлечет целую волну хищений». Безусловно, это не идеальная и требующая дополнительного обоснования конструкция. Но она выглядит более справедливой, чем полное оправдание лица на том основании, что отсутствуют доказательства разработки им плана по хищению чужих денег или непосредственного участия в хищениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как заметил бывший Верховный комиссар ООН по правам человека Хосе Айяла Лассо: «У человека больше шансов попасть под суд и быть осужденным за убийство одного человека, чем за убийство 100 000 человек» (<http://www.un.org/ru/law/icc/qa.shtml#qa19>). Основная проблема доказывания вины лица, лично не совершающего противоправного деяния, связана с особенностями причинной связи. Национальные правовые системы очень ограниченно признают возможность косвенной причинной связи между деянием лица и преступным результатом. Обычно такая связь считается допустимой лишь для неосторожной формы вины, либо для определенных действий подстрекателя и пособника. Причем в обоих случаях речь идет о большом количестве ограничений. Например, действия подстрекателя или пособника могут быть привязаны к преступному результату только при осуждении исполнителя, с которым они были как минимум знакомы. А при неосторожности риск вредных последствий должен быть очевиден и известен лицу, чье деяние находится лишь в косвенной причинной связи с последствием.

Национальные правовые системы предпочитают обходить трудности доказывания вины при косвенной причинной связи посредством создания новых неочевидных уголовно-правовых запретов, сочетая их с правилами строгой ответственности. По сути, преступления *malum prohibitum* в сфере безопасности товаров и услуг – это именно решение вопроса косвенной связи между недобросовестным, но не преступным в собственном смысле этого слова поведением продавца и причинением вреда жизни или здоровью потребителя. Поэтому проблема международного уголовного правосудия, связанная с осуждением лиц, чей личный вклад, а следовательно, и вина не очевидны, относительно не нова. Другой вопрос, что для органа, позиционирующего себя как новый стандарт осуществления правосудия и не признающего возможность даже неосторожности как формы вины, использование крайне сомнительной концепции строгой ответственности – абсолютно невозможно. Ну а без нее крайне затруднительным оказывается следовать цели, которая лежала в основе создания Международного уголовного суда: «...ни один правитель, ни одно государство, ни одна хунта и ни одна армия где бы то ни было не сможет нарушать права человека безнаказанно» (<http://www.un.org/ru/law/icc/qa.shtml#qa19>).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Van der Vyver J. D. The International Criminal Court and the Concept of Mens Rea in International Criminal Law // University of Miami International and Comparative Law Review. 2004. Вып. 12(1). С. 57–149.
2. The Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, № ICC-01/04-01/06-803-tEN, Decision on the Confirmation of Charges, PTC I, 29 января 2007 г. https://www.icc-cpi.int/CourtRecords/CR2007_02360.PDF
3. Badar M. E. The Mental Element in the Rome Statute of the International Criminal Court: a Commentary from a Comparative Criminal Law Perspective // Crim Law Forum. 2008. Вып. 19(3–4). С. 473–518.
4. The Prosecutor v. Bahar Idriss Abu Garda, № ICC-02/05-02/09-243-Red, Decision on the Confirmation of Charges, PTC I, 10 февраля 2010 г. URL: https://www.icc-cpi.int/CourtRecords/CR2010_00753.PDF

REFERENCES

1. van der Vyver, Johan D. (2004). The International Criminal Court and the Concept of Mens Rea in International Criminal Law. University of Miami International and Comparative Law Review, 12(1), 57–149.
2. The Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, № ICC-01/04-01/06-803-tEN, Decision on the Confirmation of Charges, PTC I, 29 January 2007. https://www.icc-cpi.int/CourtRecords/CR2007_02360.PDF
3. Badar, Mohamed E. (2008). The Mental Element in the Rome Statute of the International Criminal Court: a Commentary from a Comparative Criminal Law Perspective. Crim Law Forum, 19(3–4), 473–518.
4. The Prosecutor v. Bahar Idriss Abu Garda, № ICC-02/05-02/09-243-Red, Decision on the Confirmation of Charges, PTC I, 10 February 2010. https://www.icc-cpi.int/CourtRecords/CR2010_00753.PDF

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кораблёва Светлана Юрьевна

кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Korableva Svetlana Yurievna

PhD (Law), Associate Professor of the Department of Criminal Law, Institute of International Law and Justice,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 01.12.2021;
одобрена после рецензирования 15.12.2021;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 01.12.2021;
approved after reviewing 15.12.2021;
accepted for publication 27.01.2022

Научная статья

УДК 343.3/.7, 343.97

DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_142



О мерах по совершенствованию борьбы с киберпреступностью в Российской Федерации

Т. В. Прокофьева

*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия, prokofftv@list.ru*

Аннотация. В статье представлена оценка состояния противодействия киберпреступности в Российской Федерации, анализируется комплекс мероприятий по борьбе с киберпреступностью. Рассматриваются меры по совершенствованию российской правовой базы по противодействию преступлениям с использованием информационно-телекоммуникационных технологий. Приводятся инициативы Российской Федерации по развитию международного сотрудничества в сфере борьбы с киберпреступностью, представлена международная оценка деятельности России по обеспечению кибербезопасности.

Ключевые слова: киберпреступность, преступления, совершенные с использованием информационно-телекоммуникационных технологий, правоохранительные органы, органы внутренних дел Российской Федерации, обеспечение кибербезопасности

Для цитирования: Прокофьева Т.В. О мерах по совершенствованию борьбы с киберпреступностью в Российской Федерации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1(842). С. 142–146. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_142

Original article

On Measures to Improve the Fight Against Cybercrimes in the Russian Federation

Tatyana V. Prokofieva

*Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia, prokofftv@list.ru*

Abstract. The article dwells on the assessment of the state of countering cybercrime in the Russian Federation, analyses a set of measures to combat cybercrime. Measures to improve the Russian legal framework aimed at countering crimes committed with the use of information and telecommunication technologies are considered. Initiatives of the Russian Federation for the development of international cooperation in the field of combating cybercrime are suggested, an international evaluation of Russia's activities in ensuring cybersecurity is presented.

Keywords: cybercrime, crimes committed using information and telecommunication technologies, law enforcement agencies, internal affairs bodies of the Russian Federation, ensuring cyber security

For citation: Prokofieva, T. V. (2022). On Measures to Improve the Fight Against Cybercrimes in the Russian Federation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 142–146. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_142

ВВЕДЕНИЕ

Стремительное развитие информационных технологий и коммуникаций, а также активная цифровизация различных сфер жизни общества создают условия для злоупотребления появившимися возможностями в противоправных целях, постоянного совершенствования способов совершения киберпреступлений.

Нельзя не отметить, что использование для совершения преступлений информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) по причине трансграничного характера является сегодня не только угрозой национальной безопасности РФ, но и одной из ключевых угроз в сфере международной информационной безопасности (МИБ).

БОРЬБА С КИБЕРПРЕСТУПНОСТЬЮ

Указом Президента Российской Федерации от 12 апреля 2021 года № 213 утверждены Основы государственной политики Российской Федерации в области международной информационной безопасности. Упомянутый документ стратегического планирования дает расширенный перечень основных угроз МИБ по сравнению с предыдущим аналогичным документом – Основами государственной политики Российской Федерации в области международной информационной безопасности на период до 2020 года (утверждены Указом Президента Российской Федерации от 24 июля 2013 года № Пр-1753). В частности, изменился подход к формулированию угроз использования ИКТ в преступных целях. Наряду с сохранением традиционных угроз совершения преступлений в сфере компьютерной информации в новых Основах впервые обозначены нарастающие угрозы использования указанных технологий для совершения различных видов мошенничества. Особенно широкое распространение эти угрозы получили во всем мире в период пандемии COVID-19 [Бойко, 2021].

Рост киберпреступности в условиях пандемии в мировом масштабе¹ вполне закономерно отразился на состоянии преступности указанного вида в Российской Федерации [Долгополов, 2020].

По официальным статистическим данным МВД России число преступных деяний, совершенных с использованием информационно-телекоммуникационных технологий (ИТТ), неуклонно растет. Так, в 2019 году было зарегистрировано более 294 тыс. подобных преступлений. Это

почти на 70 % больше, чем за аналогичный период 2018 года. В 2020 году их число возросло еще на 73,4 %. При этом более всего стали распространены преступления с применением Интернета, компьютерной техники, средств мобильной связи и банковских карт.

В специальной литературе вопрос о существующих видах и способах совершения киберпреступлений рассмотрен достаточно подробно, представлены их возможные классификации [Гаврилин, 2019; Долгополов, 2020] При этом нельзя не согласиться с позицией ученых, считающих, что несовершенство законодательства, регулирующего борьбу с преступными деяниями подобного рода, в том числе в части, касающейся отсутствия установленного законодателем понятия киберпреступления, а также соответствующих квалифицирующих признаков совершения ряда преступных деяний, не позволяет объективно оценивать масштабы киберпреступности [Лапшова, 2021].

Следует отметить, что в сфере обеспечения кибербезопасности органам внутренних дел принадлежит особая роль.

С целью выработки адекватных мер реагирования на сложную криминогенную обстановку в МВД России 1 ноября 2019 года состоялась коллегия по вопросу совершенствования организации работы по выявлению, раскрытию и расследованию преступлений, совершаемых с использованием ИТТ (приказ МВД России от 25.11.2019 № 878 «Об объявлении решения коллегии Министерства внутренних дел Российской Федерации от 1 ноября 2019 года № 3км»).

Как показал анализ практики, тенденция увеличения числа задокументированных ИТ-преступлений обусловила активный поиск и внедрение в практическую деятельность органов внутренних дел новых форм и методов борьбы с преступлениями, совершаемыми с использованием ИТТ. Следует указать на активное взаимодействие с Роскомнадзором, Генеральной прокуратурой Российской Федерации, а также интернет-провайдерами. Важная роль отводится профилактике указанной категории преступлений, в том числе форме информирования населения с помощью средств массовой информации о новых способах их совершения. Отдельное внимание сосредоточено на решении вопросов подготовки оптимального числа сотрудников органов внутренних дел, а также формирования у них навыков и специальных знаний по противодействию преступлениям в области использования информационных технологий. В образовательных организациях системы МВД России осуществляется подготовка специалистов по вышеупомянутой проблематике.

¹URL: https://мвд.рф/upload/site151/doc/UPN_OON_Doklad_Prestupnost_i_Covid.pdf

Также в целях борьбы с дистанционными мошенничествами, совершаемыми лицами, отбывающими наказание в исправительных учреждениях совместно с территориальными органами ФСБ России, ФСИН России, Роскомнадзора, осуществляется проработка вопроса об установке так называемых «блокираторов» – технических устройств, которые обеспечивают подавление радиоволн сотовой связи.

Кроме того, введена в эксплуатацию подсистема «Дистанционное мошенничество». Целью ее внедрения в соответствии с приказом МВД России от 29 декабря 2020 года № 925 «Об утверждении Временной инструкции по формированию, ведению и использованию подсистемы «Дистанционное мошенничество» ПТК «ИБД-Ф» является сбор, обработка, систематизация и последующий анализ сведений, которые могут быть выявлены в ходе проверки сообщений о преступлениях, совершенных дистанционным способом с использованием ИТТ, а также о предварительном расследовании уголовных дел по указанным преступлениям.

В результате реализации комплекса мероприятий по противодействию киберпреступности в 2021 году наблюдается некоторое снижение темпа роста количества зарегистрированных преступлений, совершенных с использованием ИТТ. По данным МВД России, если в первом квартале 2021 года их количество возросло на 33,7 %, то за девять месяцев 2021 года – на 11 %¹.

В целом в Российской Федерации продолжают осуществляться также меры по совершенствованию правовой базы, направленной на создание эффективных алгоритмов предупреждения, выявления и раскрытия киберпреступлений. Так, например, 31 июля 2020 года принят Федеральный закон № 259-ФЗ «О цифровых финансовых активах, цифровой валюте и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». Объектом его регулирования выступают отношения, возникающие при выпуске, учете и обращении цифровых финансовых активов, а также отношения, возникающие при обороте цифровой валюты в Российской Федерации.

Федеральным законом от 1 июля 2021 года № 250-ФЗ «О внесении в отдельные законодательные акты Российской Федерации» установлен запрет на распространение в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе в Интернете, информации финансового характера, используемой для совершения мошеннических действий².

Вместе с тем Россия проводит работу по формированию международно-правовой базы сотрудничества стран в борьбе с киберпреступностью.

27 июля 2021 года в Вене Россия внесла в Спецкомитет Организации Объединенных Наций по разработке всеобъемлющей международной конвенции о противодействии использованию информационно-коммуникационных технологий в преступных целях (далее – Спецкомитет) российский проект универсального договора по борьбе с киберпреступностью. Документ был передан заместителем Генерального прокурора Российской Федерации П. П. Городовым руководству Управления ООН по наркотикам и преступности (руководит борьбой с преступностью в сфере информационных технологий и выполняет функции секретариата Спецкомитета).

Таким образом, Россия, инициировавшая в 2019 году создание профильного органа ООН для подготовки международного договора, направленного на повышение эффективности сотрудничества государств в этой сфере, первой внесла весомый вклад в процесс его разработки. Работу над итоговым проектом документа планируется завершить в ходе 78-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН в 2023 году. Первая переговорная сессия Спецкомитета состоится 17–28 января 2022 года в г. Нью-Йорке³.

Отметим, что разработанный Российской Федерацией проект учитывает современные вызовы и угрозы в сфере МИБ, вводит новые составы преступлений, совершаемых с использованием ИКТ, расширяет область международного взаимодействия в вопросах выдачи и оказания правовой помощи по уголовным делам, включая выявление, арест, конфискацию и возврат активов.

В конце июня 2021 года ООН (МСЭ) опубликовал новую редакцию рейтинга кибербезопасности стран. По итогам 2020 года Россия делит пятую строчку рейтинга с Объединенными Арабскими Эмиратами и Малайзией (это на 21 позицию выше по сравнению с предыдущим рейтингом). На четвертой позиции расположились три государства: Южная Корея, Сингапур и Испания, на третьем месте – Эстония, на втором – Британия и Саудовская Аравия. Единоличное первое место в рейтинге эксперты отдали Соединенным Штатам Америки.

Основой для распределения мест служит разработанный МСЭ Глобальный индекс кибербезопасности (Global Cybersecurity Index, GCI), в соответствии с данными которого, с одной стороны, оценивается положение стран по ряду показателей, с другой – определяются направления

¹URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/26421097>

²URL: <http://www.special.kremlin.ru/acts/news/65999>

³URL: https://www.mid.ru/foreign_policy/news/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/4831832

для развития, а также обмена передовым опытом в сфере кибербезопасности. Оценка осуществляется по пяти направлениям, учитывающим технические, правовые, организационные меры, а также меры для развития потенциала в сфере кибербезопасности и меры в отношении сотрудничества.

Справочно: по 100-балльной шкале Россия получила 98,06 баллов, по показателям: технические меры – 19,08; правовые – 20; организационные – 18,98; меры для развития потенциала в сфере кибербезопасности – 20; меры по обеспечению сотрудничества – 20.

Таким образом, согласно вышеупомянутому индексу направлениями потенциального роста для Российской Федерации являются технические и организационные меры, включающие в себя, в том числе, наличие национальной стратегии кибербезопасности, а также организаций, осуществляющих свою деятельность в указанной области¹.

Следует отметить, что российскими компетентными органами предпринимается комплекс технических мер противодействия IT-преступности. Так, например, в ходе исполнения решения вышеупомянутой коллегии Министерства внутренних дел Российской Федерации от 1 ноября 2019 года «О мерах по совершенствованию организации работы по выявлению, раскрытию и расследованию преступлений, совершаемых с использованием информационно-телекоммуникационных технологий» реализуется комплекс мероприятия по обеспечению подразделений, специализирующихся на борьбе с преступлениями, совершаемыми с использованием ИТТ, необходимой вычислительной техникой и программным обеспечением, осуществляется разработка оптимальных технических решений

противодействия киберпреступлениям, методического и аппаратно-технического инструментария экспертного исследования сообщений и изображений, передаваемых и синтезируемых с применением технологий искусственного интеллекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании изложенного можно констатировать, что волна киберпреступности как явления общемирового масштаба захлестнула и нашу страну. Это потребовало принятия соответствующих мер реагирования на сложившуюся ситуацию, причем как на национальном уровне, так и в рамках организации международного сотрудничества в указанной сфере. Осуществлен большой объем работы по совершенствованию правового регулирования обеспечения кибербезопасности, в том числе по формированию международно-правовой базы сотрудничества стран в указанной сфере, реализован комплекс организационных мер по созданию специализированных подразделений в правоохранительных ведомствах Российской Федерации (в структурах основных правоохранительных ведомств: МВД России, ФСБ России, СК России – созданы и функционируют специальные подразделения, специализирующихся на противодействии IT-преступлениям), совершенствованию технических возможностей оперативно-служебной деятельности компетентных органов, активно развивается система подготовки высококвалифицированных кадров правоохранительных органов по техническим специальностям.

¹URL: <https://media.rbc.ru/media/reports/141101.pdf>

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко С. Новые стратегические ориентиры России в области международной информационной безопасности // *Международная жизнь*. 2021. Вып. 6. С. 52–61.
2. Долгополов А. А. Влияние пандемии COVID-19 на киберпреступность // *Киберпреступность: риски и угрозы: материалы Всероссийского студенческого круглого научно-практического стола с международным участием*, г. Санкт-Петербург, 11 февраля 2021 г. / Северо-Западный филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия» ; под ред. д-ра юрид. наук, доц. Е. Н. Рахмановой. Санкт-Петербург: Астерион, 2021. С. 16–19.
3. Деятельность органов внутренних дел по борьбе с преступлениями, совершенными с использованием информационных, коммуникационных и высоких технологий : учебное пособие : в 2 ч. / А. В. Аносов [и др.]. М. : Академия управления МВД России, 2019.
4. Лапшова Я. О. Проблема уголовно-правовой оценки киберпреступности // *Киберпреступность: риски и угрозы: материалы Всероссийского студенческого круглого научно-практического стола с международным участием*, г. Санкт-Петербург, 11 февраля 2021 г. / под ред. д-ра юрид. наук, доц. Е. Н. Рахмановой ; Северо-Западный филиал Российского государственного университета правосудия. Санкт-Петербург: Астерион, 2021. С. 20–23.

REFERENCES

1. *Boyko, S.* (2021). New strategic guidelines of Russia in the field of international information security. *International life*, 6, 52–61. (In Russ.)
2. *Dolgoplov, A. A.* (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on cybercrime. In E. N. Rakhmanova (ed.), *Cybercrime: risks and threats* (pp. 16–19): materials of the All-Russian student round scientific and practical table with international participation. St. Petersburg, February 11, 2021. St. Petersburg: Asterion. (In Russ.)
3. *Anosov, A. V. et al.* (2019). The activities of the internal affairs bodies in combating crimes committed using information, communication and high technologies (part 1): textbook: in 2 parts. Moscow: Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia. (In Russ.)
4. *Lapshova, Y. O.* (2021). The problem of criminal law assessment of cybercrime. In E. N. Rakhmanova (ed.), *Cybercrime: risks and threats* (pp. 20–23): materials of the All-Russian student round scientific and practical table with international participation. St. Petersburg, February 11, 2021. St. Petersburg: Asterion. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Прокофьева Татьяна Вячеславовна

кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического
университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Prokofieva Tatyana Vyacheslavovna

PhD (Law), Associate Professor of the Department of Criminal Law, Institute of International Law and Justice,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 15.12.2021;
одобрена после рецензирования 12.01.2022;
принята к публикации 27.01.2022

The article was submitted 15.12.2021;
approved after reviewing 12.01.2022;
accepted for publication 27.01.2022

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 1 (842)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Teaching Issue 1 (842)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

Над выпуском работали:

кандидат педагогических наук профессор *Г. М. Фролова*
кандидат педагогических наук доцент *Н. С. Харламова*
доктор психологических наук доцент *Т. И. Пашукова*
кандидат юридических наук *Т. П. Хребтова*

Редактор *М. М. Сингал*
Компьютерная верстка: *Г. П. Лопатина*
Дизайн макета: *А. В. Алымов*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 28.03.22
Усл. печ. л. 18,0. Формат 60x90/8
Заказ № 20/22

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки (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 (19.00.07)
- 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, 2022

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.