



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

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2

Выпуск (855)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2025

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

2

Issue (855)



The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2025

1930



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 2 (855)

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)



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 2 (855)

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 Pedagogy, Associate Prof. (MSLU)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Методологические основания полиперспективной модели-инварианта педагогического взаимодействия ВОРОНИНА А. И.	9
Специализация программного обеспечения лингафонных классов для подготовки переводчиков ГРУЗДЕВ Д. Ю., МАКАРЕНКО А. С., ШЕШИН В. Г.	16
Методика формирования иноязычной лексической компетенции на основе иллюстративных двуязычных терминологических словарей у студентов-нефилологов ДАМИНОВА С. О.	25
Ресурсы индивидуализации при обучении студентов устной иноязычной коммуникации в «ротационной модели смешанного обучения» МАЦАЛАК Т. В., ОБДАЛОВА О. А.	32
Развитие профессиональной иноязычной компетенции: технологии смешанной многоресурсной образовательной среды МЕЛЬНИКОВА Е. А., СОБОЛЕВА А. В.	41
Применение мессенджеров в процессе обучения студентов английскому языку МОРОЗОВА М. А.	48
Формирование лексической компетенции при обучении аудированию будущих переводчиков РУЦКАЯ Е. А.	56
Когнитивная компетенция как ключевая цель профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (социально-политические науки) ХАРЛАМОВА Н. С., ИВАНКИНА Г. А.	62
Педагогический дискурс как инструмент моделирования аутентичной ситуации общения на занятии по иностранному языку ФРОЛОВА Г. М.	69
Эмпирические исследования проблем технологично организованного развития интеллектуальных умений студентов-педиатров при обучении иностранным языкам ХРИСТОФОРОВА Д. А.	74
Стратегии выражения реагирующей функции в речи преподавателей английского языка: сопоставительный аспект ЮДИЦКАЯ А. В.	83
Языковое образование: в течение всей жизни и для жизни? ЯСТРЕБОВА Е. Б., КРЯЧКОВ Д. А.	90

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Эгоцентризм и успеваемость студентов лингвистического университета ПАШУКОВА Т. И.	98
Взаимосвязь проблемного использования социальных сетей и нарциссических черт личности ТРОИЦКАЯ Е. А.	105

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Организация трудовой деятельности осужденных женщин при отбывании ими уголовного наказания в виде лишения свободы БАРАНОВА Е. П.	113
Влияние доктрины «права на регулирование» на правосубъектность государств и негосударственных акторов в международном строительном контрактном праве БЕЛКИН Д. С.	120
К вопросу о видах решений, принимаемых при создании юридических лиц ВАСИЛИШИН И. И.	126
Уголовно-правовой статус нерожденного ребенка в России КАЗАКОВА В. А.	133
Современные возможности судебной психологической экспертизы (на примере расследования преступлений небольшой и средней тяжести, совершенных в отношении несовершеннолетних) РЕУЦКАЯ Е. И., ВЛАСОВА В. С.	138

PEDAGOGICAL STUDIES

Methodological Foundations of the Polyperspective Model-Invariant of Pedagogical Interaction VORONINA A. I.	9
Tailoring Language Lab Software for Interpreter Training GRUZDEV D. YU., MAKARENKO A. S., SHESHIN V. G.	16
Methodology of Developing Foreign Language Lexical Competence on the Basis of Illustrative Bilingual Terminological Dictionaries for Students-Non-Linguists DAMINOVA S. O.	25
Individualization Resources in Developing Students' Oral Foreign Language Communication in the "Rotational Model of Blended Learning" MATSALAK T. V., OBDALOVA O. A.	32
Developing Professional Foreign Language Competence: Technologies of a Blended Multi-Resource Educational Environment MELNIKOVA E. A., SOBOLEVA A. V.	41
The use of Messengers in Teaching English MOROZOVA M. A.	48
Developing Lexical Competence While Teaching Listening to Future Interpreters RUTSKAYA E. A.	56
Cognitive Competence as the Key Goal of Vocationally Oriented Language Teaching (socio-political sciences) KHARLAMOVA N. S., IVANKINA G. A.	62
Foreign Language Teachers' Professional Discourse as a Tool of Simulating Authentic Situational Contexts in the Foreign Language Classroom FROLOVA G. M.	69
Empirical Studies of the Problems of Technologically Organizing Development of Pediatric Students' Intellectual Skills in Teaching Foreign Languages KHRISTOFOROVA D. A.	74
Strategies of Expressing Feedback in the Speech of English Teachers: Comparative Aspect IUDITSKAYA A. V.	83
Language Education: Learning for Life, Learning Throughout Life? YASTREBOVA E. B., KRYACHKOV D. A.	90

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Egocentrism and Academic Performance of Linguistic University Students PASHUKOVA T. I.	98
The Relation between Problematic Social Media Use and Narcissistic Personality Traits TROITSKAYA E. A.	105

LEGAL STUDIES

Organizing Labor Activity of Convicted Women while Serving Their Criminal Sentence in the Form of Imprisonment BARANOVA E. P.	113
The Impact of the “Right to Regulate” Doctrine on the Legal Personality of States and Non-State Actors in International Construction Contract Law BELKIN D. S.	120
On the Types of Decisions Taken when Creating Legal Entities VASILISHIN I. I.	126
The Criminal Legal Status of the Unborn Child in Russia KAZAKOVA V. A.	133
Modern Opportunities of Forensic Psychological Examination (exemplified by the investigation of minor and moderate crimes committed against minors) REUTSKAYA I. E., VLASOVA V. S.	138



Методологические основания полиперспективной модели-инварианта педагогического взаимодействия

А. И. Воронина

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

Аннотация. В статье представлены методологические основы модели-инварианта педагогического взаимодействия в образовательном пространстве современного университета. По результатам анализа структурно-функциональных характеристик моделей педагогического взаимодействия были выявлены сильные стороны и возможные ограничения их применения. Обоснованы принципы создания полиперспективной модели, способствующей гармонизации образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, полиперспективная модель, дифференцированный подход, конструктивная модель, субъект-субъектные отношения

Для цитирования: Воронина А. И. Методологические основания полиперспективной модели-инварианта педагогического взаимодействия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 9–15.

Original article

Methodological Foundations of the Polyperspective Model-invariant of Pedagogical Interaction

Anna I. Voronina

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

Abstract. The article presents the methodological foundations of the invariant model of pedagogical interaction in the educational space of a modern university. After analyzing the structural and functional characteristics of pedagogical interaction models, the strengths and potential limitations of their application were identified. The principles of creating a promising polyperspective model that promotes the harmonization of the educational process at the university are substantiated.

Keywords: pedagogical interaction, polyperspective model, differentiated approach, constructive model, agent-agent relations

For citation: Voronina, A. I. (2025). Methodological foundations of the polyperspective model-invariant of pedagogical interaction. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 9–15. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время российская высшая школа стоит на пороге фундаментальных изменений, связанных с переходом на принципиально новую модель высшего образования. Вопрос повышения качества образовательного процесса становится не только актуальным, но и критически важным для обеспечения конкурентоспособности выпускников и устойчивого развития вузов. Современный университет должен уделять приоритетное внимание созданию гармоничного образовательного пространства, способного обеспечить подготовку специалистов, которые будут востребованы на рынке труда. Игнорирование этой проблемы влечет за собой не только снижение рейтинга образовательных учреждений, но и формирование поколения работников, не обладающих необходимыми компетенциями для эффективной трудовой деятельности.

В последние годы наблюдается нарастающее несоответствие между традиционными моделями педагогического взаимодействия и потребностями современной экономики и общества. На Заседании Совета по науке и образованию 06.02.2025 Президент РФ В. В. Путин отметил, что на фоне динамично меняющейся экономической ситуации предприятия испытывают острый дефицит квалифицированных кадров, в связи с чем возникает необходимость в разработке и реализации инновационных, а порой и нетрадиционных подходов к подготовке специалистов в системе высшего образования¹.

Опрос ОНФ показал, что большинство выпускников вузов до 33 лет (65 %) недовольны уровнем своей подготовки. Они заявляют о невозможности применить полученные в университете знания на практике. Более трети опрошенных (38 %) указали на отсутствие связи между полученным образованием и требованиями, предъявляемыми к ним на рабочем месте².

В стратегических документах, определяющих направления развития высшего образования в России, такие как «Приоритет-2030»³ и находящаяся в разработке «Стратегия развития образования Российской Федерации»⁴, подчеркивают

необходимость трансформации образовательного процесса и формирования новой культуры педагогического взаимодействия, ориентированной на активное участие студентов в учебном процессе и развитие их субъектности.

Однако, несмотря на осознание необходимости перемен на уровне государственной политики и образовательной практики, на сегодняшний день отсутствует целостная и универсальная модель педагогического взаимодействия, способная эффективно комбинировать различные подходы и технологии обучения, учитывать индивидуальные особенности студентов и обеспечивать гармонизацию образовательного процесса в вузе.

Цель статьи – разработка методологических оснований для создания полиперспективной модели-инварианта педагогического взаимодействия, способной адаптироваться к различным условиям и контекстам высшего образования.

Для достижения указанной цели были поставлены и последовательно решены следующие задачи:

1. Рассмотреть разработанные модели педагогического взаимодействия с целью выявления их конструктивных возможностей и ограничений в контексте гармонизации образовательного процесса.
2. Обосновать методологические принципы полиперспективной модели-инварианта педагогического взаимодействия.

В условиях отсутствия целостной полиперспективной модели педагогического взаимодействия образовательный процесс рискует остаться фрагментированным и недостаточно эффективным. Следовательно, он не сможет в полной мере удовлетворить потребности как студентов, так и работодателей, что, в конечном итоге, создаст препятствия для развития российского высшего образования.

Теоретико-методологической базой статьи послужили труды ряда авторитетных ученых, таких как В. Д. Семенов, Е. Н. Суворова, А. В. Мудрик, Н. Ф. Радионова и др. Они рассматривали педагогическое взаимодействие как процесс взаимного влияния друг на друга педагогов и обучающихся. Различия в подходах проявляются в акцентах: В. Д. Семенов и Е. Н. Суворова уделяют большее внимание развивающей функции педагога, ориентированной на формирование личности воспитанника [Семенов, Суворова, 2003]. А. В. Мудрик, в свою очередь, фокусируется на содействии педагога становлению позиций, способностей и знаний обучающихся [Мудрик, 2017]. Н. Ф. Радионова и С. В. Ривкина рассматривают педагогическое взаимодействие как интегрированную систему, сущностной характеристикой которой являются изменения сторон [Радионова, Ривкина, 2012].

¹Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/76222> (дата обращения: 07.02.2025).

²Общероссийский Народный фронт. URL: <https://onf.ru/news/rukovoditel-ispolkoma-narodnogo-fronta-mixail-kuznecov-prinyal-uchastie-v-zasedanii-soveta-pri-prezidente-po-nauke-i-obrazovaniyu> (дата обращения: 07.02.2025).

³Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 07.02.2025).

⁴Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/press/9323/sergey-kravcov-nazval-celi-razrabotki-strategii-razvitiya-obrazovaniya-do-2040-goda/> (дата обращения: 07.02.2025).

Педагогические науки

Основой для постановки и решения проблемы разработки модели-инварианта педагогического взаимодействия послужили работы Е. Н. Кролевецкой, И. Ф. Исаева, Ф. И. Собянина, занимавшихся построением типологии полисубъектного педагогического взаимодействия в вузе [Кролевецкая, Исаев, Собянин, 2023], Л. А. Семеновой, А. И. Казанцева и др., создавших структурно-функциональную модель педагогического взаимодействия и предложивших методы его совершенствования, мониторинга и диагностики [Semanova et al., 2016]. Заслуживает внимания также количественное исследование, посвященное изучению педагогического взаимодействия с целью оценивания педагогических стратегий, когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов вовлеченности студентов [Hong, Nacional, 2024].

Комплексным и всесторонним исследованием проблематики педагогического взаимодействия занималась Е. В. Коротаева. Проведя анализ педагогического взаимодействия в рамках философии образования, она обосновала, что педагогическое взаимодействие является многоаспектным феноменом, который включает в себя как прямые контакты в диадах, триадах и группах, различающихся по составу и характеру деятельности, так и сложную сеть взаимосвязей с общественными явлениями, такими как система образования, социум и социальный заказ [Коротаева, 2016].

Актуальность проблемы организации педагогического взаимодействия в образовательном пространстве вуза находит свое отражение в обширном корпусе диссертационных исследований. В частности работы О. Ю. Лебедевой, Л. В. Базаровой, О. Н. Князевой демонстрируют разнообразие методологических и практических подходов к проектированию модели педагогического взаимодействия, адаптированной к особенностям конкретных специальностей и различных групп обучающихся. На основе сравнительного анализа вышеупомянутых моделей планируется предложить методологические принципы разработки полиперспективной модели-инварианта.

АНАЛИЗ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В контексте совершенствования педагогического процесса в высшей школе О. Ю. Лебедева разработала модель эффективного педагогического взаимодействия между преподавателем и студентами. Она была адаптирована к образовательному пространству туристского вуза. Центральная

идея модели заключается в рассмотрении обучения как динамического процесса, на протяжении которого обе стороны активно участвуют в достижении общих целей.

Ключевым элементом модели выступает педагогическое общение, реализующее функции «открытия» (введение нового материала), «соучастия» (активное вовлечение преподавателя и студентов) и «возвышения» (углубление понимания). Итеративность, т. е. повторяемость циклов педагогического взаимодействия, является важным аспектом образовательного процесса, способствующим его непрерывному совершенствованию.

Автор исходит из того, что и преподаватели, и студенты имеют собственные цели и их согласование необходимо для эффективного обучения. Стратегическая цель преподавателя и внутренние мотивы студента рассматриваются как начальные факторы их взаимодействия. В круг задач преподавателя входит отбор и структурирование контента, разработка и применение разнообразных методов обучения. Познавательная деятельность студентов направлена на усвоение знаний, формирование компетенций, развитие навыков и коммуникативной культуры.

«Осмысление и оценка» – ключевой этап реализации модели, который включает критический анализ педагогического взаимодействия, предвосхищение будущей деятельности и корректировку подхода к достижению цели совместной деятельности. Результаты взаимодействия ведут к новому циклу обучения, что обозначает непрерывность развития [Лебедева, 2004].

Разработанная модель педагогического взаимодействия имеет ряд сильных сторон, позволяющих рассматривать ее в качестве потенциально эффективного инструмента для организации образовательного процесса.

Во-первых, модель характеризуется цикличностью. Следовательно, она отражает современное понимание обучения как непрерывного процесса, а не дискретного события. В результате образовательная ситуация динамично развивается, и каждый цикл взаимодействия служит фундаментом для дальнейшего совершенствования.

Во-вторых, в модели акцентируется активное участие всех субъектов образовательного процесса, а именно преподавателей и студентов. Этот коммуникативный принцип соответствует современным педагогическим концепциям, в которых учащийся выступает как активный субъект познавательной деятельности.

В-третьих, педагогическое общение позиционируется как центральный элемент модели педагогического взаимодействия, что подчеркивает

коммуникативную природу педагогической деятельности, а также необходимость эффективного диалога и взаимодействия между всеми участниками учебного процесса. Коммуникативный акцент обуславливает формирование когнитивного пространства совместного действия, в котором осуществляется обмен опытом между преподавателем и студентами, и конструирование знания в процессе интерактивного взаимодействия.

Значимой характеристикой образовательной модели является включение рефлексивной практики, которая позволяет не только отслеживать траекторию образовательного процесса, но и осуществлять непрерывную адаптацию педагогических стратегий к результатам предыдущих этапов обучения.

Однако при анализе представленной модели выявляется ряд потенциальных ограничений, которые необходимо учитывать при ее применении. Многокомпонентная структура учебного процесса и разветвленная сеть взаимосвязей между его составляющими могут потребовать дополнительных усилий для реализации означенной модели на практике.

Характер модели обуславливает потребность в верификации ее положений для эффективного использования в реальных образовательных контекстах.

Кроме того, различные образовательные пространства и группы студентов имеют уникальные особенности, которые необходимо учитывать при адаптации модели к педагогической практике, поэтому ее успешное применение будет зависеть от адекватного анализа уникальных условий и потребностей обучающихся.

Л. В. Базарова предложила модель педагогического взаимодействия в вузе, основанную на дифференцированном подходе и гуманистических принципах. Модель создает диалогическую среду, стимулирующую развитие личности, познавательной активности и профессиональных ценностей.

В основе модели лежит технология педагогического взаимодействия, учитывающая внешние (требования к знаниям, компетенциям преподавателя) и внутренние (индивидуальные особенности студентов, потребность в самореализации) факторы. Дидактико-методическая система включает условия, цели обучения и иерархические уровни реализации. Предусмотрена оценка результатов взаимодействия с выделением уровней продуктивности.

Реализация модели подразумевает активное использование проблемных, коммуникативных и проектных методов. Особое внимание уделяется самостоятельной работе студентов.

Антропоцентрический подход способствует формированию ценностей, развитию познавательной активности и личностному росту обучающихся. Дифференцированный подход реализуется через диагностику и адаптацию содержания обучения. Равноправное взаимодействие стимулирует критическое мышление, коммуникативные навыки и ответственность студентов [Базарова, 2006].

Представленная модель педагогического взаимодействия обладает значительным потенциалом для повышения качества образования за счет гуманистической ориентации, комплексного подхода, реализации дифференцированного обучения и стимулирования активного взаимодействия. Л. В. Базарова поощряет демократический стиль взаимодействия, вовлечение обучающихся в совместную творческую деятельность и повышение учебной мотивации, благодаря чему развиваются творческие способности, формируется командный дух, повышается интерес к обучению.

Модель ориентирована на формирование позитивного отношения к специальности, развитие профессионально-ценностных установок и формирование профессиональной идентичности студентов.

Однако оценка уровней сформированности педагогического взаимодействия и применение дифференцированного подхода могут быть подвержены субъективным интерпретациям преподавателя, поэтому необходима разработка объективных и надежных критериев оценки, а также инструментов измерения учебных достижений обучающихся.

В то же время реализация модели предполагает увеличение нагрузки на преподавателя из-за необходимости индивидуальной работы с каждым обучающимся, разработки дифференцированных заданий и системной рефлексии.

В диссертационном исследовании О. Н. Князевой представлена модель конструктивного взаимодействия между преподавателями и студентами в вузе. Исследование включает разработку теоретической модели педагогического взаимодействия, выявление педагогических условий ее реализации и разработку программы тренингов для формирования навыков конструктивного взаимодействия. Целью реализации модели является повышение качества образования за счет активной вовлеченности студентов в учебный процесс.

Комплекс педагогических средств обучения при конструктивном взаимодействии описывает инструментарий, используемый для достижения цели, включая разработку учебно-методического комплекса дисциплины (УМК), подбор соответствующего материала и диагностику направленности.

Педагогические науки

Результативное конструктивное взаимодействие возможно при том условии, что преподаватель демонстрирует широкий спектр компетенций, включая коммуникативные, целеполагающие, логические, методические, диагностические и др.

В рамках модели выделяются три этапа интерактивного взаимодействия, различающиеся по активности студентов: подготовительно-организационный (лекции, семинары), мотивационный (проекты, игры) и аналитический («мозговой штурм», рефлексия). Автор акцентирует внимание на необходимости удовлетворять потребности студентов на каждом уровне взаимодействия.

Среди условий эффективного применения модели педагогического взаимодействия выделяются готовность педагогов к профессиональной коммуникации, учет особенностей студентов, формирование эмоционально-положительного фона конструктивного взаимодействия преподавателей и студентов, сочетание фронтального, парного и группового взаимодействия на занятиях, создание ситуации успеха и разработка учебно-методического обеспечения [Князева, 2011].

Представленная модель педагогического взаимодействия, направленная на повышение качества обучения через конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов в вузе, имеет ряд несомненных достоинств, обусловленных ее ориентацией на современные педагогические парадигмы и системный подход к организации образовательного процесса.

В модели детально описано многообразие функций педагога в контексте конструктивного взаимодействия преподавателей и студентов в вузе, что способствует осознанной и целенаправленной педагогической деятельности, позволяет преподавателю выполнять различные роли и эффективно реализовывать цели обучения.

Выделение трех этапов (уровней) педагогического взаимодействия демонстрирует постепенный переход от пассивных к активным формам обучения и позволяет отслеживать прогресс в развитии субъектности студентов, а также вовлекать их в более активную познавательную деятельность, которая способствует повышению эффективности обучения.

Модель акцентирует внимание на удовлетворении запросов студентов на каждом уровне взаимодействия, что позволяет понимать мотивацию обучающихся и стимулировать их развитие в соответствии с их индивидуальными потребностями.

Реализация модели сопряжена с рядом ограничений, которые необходимо учитывать. Так, несмотря на свою многокомпонентность, модель сохраняет абстрактный характер и требует дальнейшей детализации для ее применения на практике.

Эффективность модели может зависеть от специфических условий образовательного пространства, характеристик контингента обучающихся, а также культурных особенностей образовательного учреждения, в связи с чем необходима адаптация модели к различным контекстам, что, в свою очередь, может требовать дополнительных исследований и разработок.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ПОЛИПЕРСПЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ-ИНВАРИАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Таким образом, выбор определенной модели педагогического взаимодействия определяется целью и задачами образовательного процесса, а также особенностями контингента обучающихся и готовностью педагогического коллектива к реализации той или иной модели.

Анализ структурно-функциональных характеристик моделей педагогического взаимодействия позволяет предложить принципиальные основания полиперспективной модели-инварианта педагогического взаимодействия, а именно:

- *принцип гуманистического взаимодействия*, согласно которому в центр педагогического процесса ставится личность студента, его потребности, интересы, ценности. Таким образом, взаимодействие преподавателя и обучающегося строится на уважении, доверии, эмпатии и поддержке;
- *принцип системности* (инвариативный подход, при котором педагогическое взаимодействие рассматривается как сложная система, состоящая из взаимосвязанных элементов (студент, педагог, содержание обучения, методы, формы, образовательное пространство));
- *принцип учета непосредственного взаимодействия*. В рамках данной модели должны учитываться особенности микросферы педагогического взаимодействия: межличностного общения, невербальной коммуникации, эмоционального состояния участников образовательного процесса;
- *принцип итеративности* (непрерывности и повторяемости циклов). Образовательный процесс носит циклический характер, он включает этапы планирования, реализации, анализа и корректировки. После каждого цикла происходит анализ результатов, выявление проблем и внесение изменений в процесс обучения;
- *принцип полиперспективности* (гибкая система управления, позволяющая

оперативно изменять фокус обзора образовательного процесса и учитывать различные контексты). Реализация этого принципа подразумевает повышенные требования к компетенциям оперативного педагогического проектирования со стороны преподавателя и обуславливает необходимость постоянной адаптации стратегий обучения и учета многофакторности образовательного пространства).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ моделей педагогического взаимодействия определил дальнейшее направление исследования. Он позволил разработать

методологические основания для создания полиперспективной модели педагогического взаимодействия. Модель-инвариант основывается на многогранности взаимодействия между участниками образовательного процесса и учитывает различные аспекты взаимодействия: когнитивный, эмоциональный, социальный и культурный, позволяя создать целостное представление о процессе обучения и способах осуществления взаимодействия.

Интеграция множественных образовательных перспектив в структуру унифицированной педагогической модели способствует гармонизации образовательного процесса и укреплению педагогически значимых смыслов самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Семенов В. Д., Суворова Е. Н. К вопросу о методологических основах профессиональной педагогики // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сборник научных трудов / под ред. Г. Д. Бухаровой. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2003. Вып. 2. Ч. 1. С. 35–40.
2. Мудрик А. В. Социальная психология воспитания (краткая экспликация и субъективные заметки) // Сибирский педагогический журнал. 2017. Вып. 1. С. 124–130.
3. Радионова Н. Ф., Ривкина С. В. Взаимодействие субъектов педагогического процесса как источник его обновления // Человек и образование. 2012. Вып. 2 (31). С. 4–9.
4. Кролевецкая Е. Н., Исаев И. Ф., Собынин Ф. И. Типология педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: полисубъектный подход // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. Вып. 4. С. 413–418.
5. Semenova L. A. [et al.] Pedagogical Interaction in High School, the Structural and Functional Model of Pedagogical Interaction / L. A. Semenova, A. I. Kazantseva, V. V. Sergejeva, Y. M. Raklova, Z. B. Baiseitova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11 (9). P. 2553–2566.
6. Hong W., Nacional R. G. Pedagogical Interaction and Student Engagement at Selected University // International Journal of Education and Humanities. 2024. Vol. 16(3). P. 182–188.
7. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е. В. Коротаевой // Педагогическое образование в России. 2016. Вып. 2. С. 195–199.
8. Лебедева О. Ю. Педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов в учебном процессе туристского вуза: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
9. Базарова Л. В. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов вуза на основе дифференцированного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2006.
10. Князева О. Н. Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов как фактор повышения качества обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2011.

REFERENCES

1. Semenov, V. D., Suvorova, E. N. (2003). K voprosu o metodologicheskikh osnovah professional'noj pedagogiki = On the issue of methodological foundations of professional pedagogy. In Bukharova, G. D. (Ed.), *Teoriya i praktika professional'nogo obrazovaniya: pedagogicheskij poisk* (issue 2, part 1, pp. 35–40): collection of scientific papers. Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet. (In Russ.)

2. Mudrik, A. V. (2017). Social psychology of education (a brief explication and subjective notes). *Siberian Pedagogical Journal*, 1, 124–130. (In Russ.)
3. Radionova, N. F., Rivkina, S. V. (2012). Interaction of participants of pedagogical process as a source of its renewal. *Man and education*, 2(31), 4–9. (In Russ.)
4. Krolevetskaya, E. N., Isaev, I. F., Sobyenin, F. I. (2023). Typology of pedagogical interaction between educational process subjects at university: A polysubject approach. *Pedagogy. Theory & Practice*, 8(4), 413–418. (In Russ.)
5. Semenova, L. A., Kazantseva, A. I., Sergeyeva, V. V. et al. (2016). Pedagogical Interaction in High School, the Structural and Functional Model of Pedagogical Interaction. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2553–2566.
6. Hong, W., Nacional, R. G. (2024). Pedagogical Interaction and Student Engagement at Selected University. *International Journal of Education and Humanities*, 16(3), 182–188.
7. Korotaeva, E. V. (2016). Pedagogy of interaction in educational space: scientific school of E. V. Korotaeva. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 195–199. (In Russ.)
8. Lebedeva, O. Yu. (2004). *Pedagogicheskoe vzaimodejstvie prepodavatelya i studentov v uchebnom processe turistkogo vuza = Pedagogical interaction of a teacher and students in the educational process of a tourist university: PhD in Pedagogy. Moscow.* (In Russ.)
9. Bazarova, L. V. (2006). *Organizaciya pedagogicheskogo vzaimodejstviya prepodavatelya i studentov vuza na osnove differencirovannogo podhoda = Organization of pedagogical interaction between a teacher and university students based on a differentiated approach: PhD in Pedagogy. Barnaul.* (In Russ.)
10. Knyazeva, O. N. (2011). *Konstruktivnoe vzaimodejstvie prepodavatelej i studentov kak faktor povysheniya kachestva obucheniya v vuze = Constructive interaction between teachers and students as a factor in improving the quality of education at the university: PhD in Pedagogy. Voronezh.* (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Воронина Анна Игоревна

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Voronina Anna Igorevna

Postgraduate student
at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of the Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University.

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.02.2025
23.03.2025
18.04.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья

УДК 004.4'27:378.147:81'243



Специализация программного обеспечения лингафонных классов для подготовки переводчиков

Д. Ю. Груздев¹, А. С. Макаренко², В. Г. Шешин³

^{1,2,3}Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации
Москва, Россия

¹gru@inbox.ru

²alex-makarenko@yandex.ru

³shvalery@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматриваются способы специализации компьютерных лингафонных классов для подготовки переводчиков. Авторы отмечают ориентированность современных лингафонных решений на экстенсивный путь развития функциональных возможностей для охвата более широкой номенклатуры предметов обучения, в том числе точных. Ввиду отсутствия готового специализированного решения для переводчиков авторы разрабатывают программное обеспечение (ПО). Оно дополняет функционал компьютерных лингафонных классов, способствует выработке методических рекомендаций по подготовке комплексов заданий с использованием решений ИИ (искусственного интеллекта) и современных возможностей по редактированию аудио и видео, а также проведению анализа результатов работы.

Ключевые слова: обучение переводу, лингафонный класс, специализированное ПО, последовательный перевод, синхронный перевод, разметка видео и аудио, ПО-посредник, режим записи

Для цитирования: Груздев Д. Ю., Макаренко А. С., Шешин В. Г. Специализация программного обеспечения лингафонных классов для подготовки переводчиков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 16–24.

Original article

Tailoring Language Lab Software for Interpreter Training

Dmitry Yu. Gruzdev¹, Alexander S. Makarenko², Valery G. Sheshin³

^{1,2,3}Military University, Moscow, Russia

¹gru@inbox.ru

²alex-makarenko@yandex.ru

³shvalery@inbox.ru

Abstract. The article expands on ways to tailor computer-powered language labs for interpreter training. The researchers note that modern tools in the category have been pursuing the path of encompassing a wide range of subjects, e. g. math, physics, etc., rather than honing original language training instruments. This triggered an endeavor to develop a full-fledged application to boost the potential of modern language lab suites from the perspectives of interpreters. Other results include recommendations for preparing tasks based on AI solutions and modern audio/video editors, as well as analyzing recordings.

Keywords: interpreter training, language labs, ad hoc software, consecutive translation, simultaneous translation, audio and video tagging, intermediary software, recording modes

For citation: Gruzdev, D. Yu., Makarenko, A. S., Sheshin, V. G. (2025). Tailoring language lab software for interpreter training. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 16–24. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Производители современных лингафонных классов все больше отдают предпочтение программным решениям, в основе которых лежат привычные компьютеры. С одной стороны, наметившаяся тенденция ведет к расширению функциональных возможностей продукта, нередко продвигаемого на рынке в качестве универсального средства для автоматизации занятий по широкому спектру дисциплин, в том числе нелингвистических, например, по математике, физике, химии. С другой стороны, процесс развития лингвистического профиля приостановился, совершенствования возможностей программного обеспечения (ПО) для языковой подготовки не наблюдается [Alshehri, 2024]. В этой связи отмечаем отсутствие специализации средств для переводчиков. Между тем особенности их подготовки требуют специальных алгоритмов работы лингафонных классов. Шаги в этом направлении предпринимаются самими преподавателями в рамках очень узких проектов [Ельцов, 2018]. При этом каждый разработчик авторских приложений в лице переводчика-педагога реализует автоматизацию дополнительных функций обучения устным видам перевода исходя из своей методики и возможностей программирования. Последний фактор часто подталкивает к компромиссу, лишая возможности максимально приблизиться к желаемому результату.

Целью данной работы является поиск способов специализации ПО современных компьютерных лингафонных классов для повышения эффективности формирования профессиональных навыков переводчиков. Для достижения этой цели считаем необходимым решить следующие задачи:

- расширить функционал современных программных лингафонных классов,
- выработать подходы к подбору и обработке языкового материала для специализированного ПО.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

С момента появления лабораторий устной речи любые мероприятия по повышению эффективности специализированных технических комплексов в подготовке переводчиков строились на подборе материалов к занятиям. Для последовательного перевода осуществлялся системный поиск фрагментов видео и вставок. Для двустороннего перевода предлагались отрывки, имитирующие речь иностранного специалиста. Они переводились на иностранный язык и наговаривались. Несмотря

на увеличение интенсивности процесса обучения, количество подобных занятий было значительно меньше желаемого ввиду трудоемкости процессов. Это подтверждается опытом использования лингафонных классов в Военном институте иностранных языков (ВИИЯ) и Военном университете [Нелюбин, 2018].

Современные программные лингафонные решения объединяют всё, что нужно для подготовки переводчиков, однако отсутствует интеграция необходимых процессов. В этой связи назрела необходимость в специализации лингафонных комплексов [Milinović, Jošić-Milinović, 2014]. Эксперименты, проведенные на кафедре английского языка (основного), позволяют сделать вывод о целесообразности создания ПО-посредника для дополнения коммерческих решений [Al-Otaibi et al., 2016; Груздев, 2025].

Предполагаем, что подобное ПО возьмет на себя ряд специальных функций, а именно:

- локальную работу для выполнения задания с временным сеансом работы в Сети для обмена данными,
- обеспечение специальных режимов работы воспроизведения исходных файлов и записи ответов в соответствии с выполняемым видом перевода,
- автоматизацию сопоставления отдельных фрагментов переводов и оригинала.

При этом лингафонное ПО продолжит обеспечивать базовые функции:

- удаленный контроль за рабочим процессом без активного вмешательства педагога,
- оценку действий переводчиков в процессе принятия решения с последующим анализом наиболее сложных моментов на основе записей.

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

В соответствии с предъявляемыми требованиями на кафедре английского языка (основного) Военного университета на базе компьютерных лингафонных классов был разработан полноценный программный продукт для подготовки переводчиков. Цель проекта заключалась в том, чтобы интегрировать существующее ПО воспроизведения и записи с полной автоматизацией всех функций в процессе выполнения упражнения.

В результате была подготовлена компьютерная программа отработки навыков последовательного и синхронного перевода «Устный перевод» (Consecutive and simultaneous interpreting training

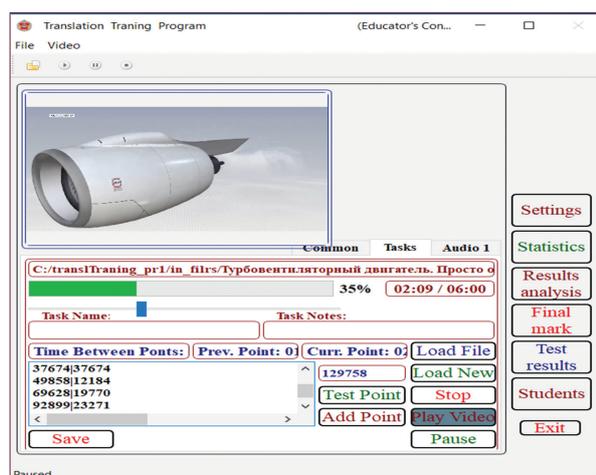


Рис. 1. Обработка загруженного видео в модуле преподавателя

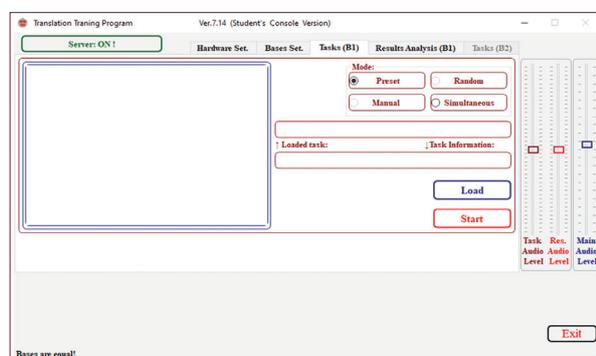


Рис. 2. Рабочее окно модуля обучающегося

program ConSim) в двух модулях – модуль преподавателя¹ и модуль обучающегося².

Приложение оснащено всеми необходимыми инструментами для подготовки видео- или аудиоматериалов, расстановки временных маркеров для последовательного перевода с точностью до миллисекунды и корректировки времени, отводимого для перевода (рис. 1). Кроме того, программа позволяет создавать систематизированные каталоги заданий учебных материалов. Готовое задание сохраняется в соответствующей папке в двух файлах, а именно: видеofайл и файл сопровождения с точками для остановки оригинала в режиме последовательного перевода.

¹ Шешин В. Г. [и др.] Компьютерная программа отработки навыков последовательного и синхронного перевода «Устный перевод» (модуль преподавателя) / В. Г. Шешин, А. С. Макаренко, Д. Ю. Груздев, А. А. Смерчинская. 2022. Свидетельство о государственной регистрации базы данных RU 2022663981.

² Шешин В. Г. [и др.] Компьютерная программа отработки навыков последовательного и синхронного перевода «Устный перевод» (модуль обучающегося) / В. Г. Шешин, А. С. Макаренко, Д. Ю. Груздев, А. А. Смерчинская. 2022. Свидетельство о государственной регистрации базы данных RU 2022663646.

Компьютерная программа «Устный перевод» (модуль преподавателя) позволяет загружать видео или аудио всех форматов, которые поддерживаются установленной операционной системой. Приложение служит для последующей подготовки видео- или аудиоматериалов, которые, в свою очередь, необходимы для разработки заданий.

Подготовленные упражнения выполняются на модуле обучающегося, с помощью которого воспроизводятся аудио- или видеоматериалы в формате последовательного или синхронного перевода, автоматически записываются результаты выполненных заданий в соответствующем формате и отправляются на сервер, а также проводится последующий анализ и разбор записанных результатов.

Модуль подготовлен таким образом, чтобы минимизировать участие обучающегося в управлении работой ПО и обеспечить максимальное погружение в процесс отработки основных навыков. С помощью программы эмулируется работа устного переводчика в формате синхронного или последовательного перевода вплоть до обеспечения визуального сопровождения лекции или выступления. Предусмотрен выбор режима работы, а именно:

- 1) последовательный перевод по предоставленным меткам;
- 2) последовательный перевод с произвольным определением длины проигрываемых отрезков;
- 3) последовательный перевод с активным ручным управлением длины проигрываемых отрезков;
- 4) синхронный перевод (рис. 2).

Благодаря этому возможно развитие и совершенствование навыков устного перевода специалистами различного уровня. Например, в режиме (3) обучающийся самостоятельно определяет длину фрагмента для перевода путем остановки записи нажатием на горячую клавишу «ПРОБЕЛ».

Время, отводимое на перевод, соответствует отрезку оригинала по умолчанию. Вместе с тем предусмотрена регулировка данного показателя в сторону увеличения для снижения нагрузки на лиц, проходящих подготовку, или при отработке навыков на сложном видеофрагменте. Дополнительная подготовка задания для отработки навыков синхронного перевода не требуется.

После выбора файла задания и запуска упражнения программа переходит в автоматический режим работы. Все результаты сохраняются на персональной электронно-вычислительной машине (ПЭВМ) для выгрузки на сервер после выполнения упражнения. Файл перевода соответствует исходному файлу по продолжительности звучания, что в режиме последовательного перевода

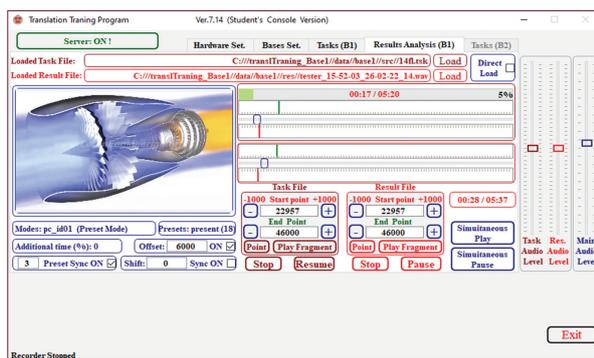


Рис. 3. Вкладка анализа результатов перевода

достигается за счет специального алгоритма. В соответствии с ним записи подлежат только участки перевода.

С помощью автоматизированного сбора и учета результатов перевода на сервере по индивидуальным логинам осуществляется контроль условий выполнения заданий по метаданным в отдельном файле сопровождения. Контролю подлежит, в том числе, количество попыток выполнения задания, формата перевода и режима работы программы.

Работа вкладки анализа результатов перевода основана на принципе параллельного воспроизведения оригинала и перевода с раздельной регулировкой звука, что исключает необходимость дополнительной манипуляции для переключения между треками и значительно повышает эффективность разбора основных недостатков перевода (рис. 3). Координация осуществляется по метаданным в сопроводительных файлах. Для удобства в рабочем окне сохранены инструменты ручной навигации и точной корректировки отрезков воспроизведения.

ПО «Устный перевод» может использоваться на отдельно стоящих машинах или сетевых персональных компьютерах (ПК), независимо от операционной системы (ОС). При организации работы в локальной высокоскоростной сети (ЛВС) загрузка заданий на рабочие станции и сбор результатов на сервере происходят автоматически. Переводы также сохраняются локально. Контакт с сервером выполняется только для загрузки задания и выгрузки результатов, что определяет ряд преимуществ разработанной программы. Во-первых, если пропало соединение во время выполнения задания, процесс не прервется. В случае отсутствия контакта на момент завершения упражнения доступ к файлу перевода можно получить на локальной машине. Во-вторых, низкая нагрузка на сеть позволяет задействовать неограниченное количество ПК во взаимодействии с сервером. В-третьих, ввиду отсутствия нагрузки на ЛВС во время выполнения задания возможно использование любого

лингфонного ПО для контроля выполнения задания и текущего анализа, для определения наиболее подходящих фрагментов, подлежащих демонстрации в ходе разбора основных ошибок при работе с записями переводов.

Для повышения эффективности анализа выполненных заданий необходимо предусмотреть наличие аудио- или видеофрагментов и их скрипт в печатном виде. Целесообразно также определить основные подходы к подбору материалов для упражнений.

ПОДГОТОВКА УПРАЖНЕНИЙ

Кумулятивный эффект работы с использованием программы «Устный перевод» немыслим без правильного подбора материала и обеспечения его целостности в рамках изучаемой лексической темы. Для качественной подготовки задания необходимо решить ряд задач. Прежде всего, следует определить подходящий источник. Например, при работе над навыками двустороннего перевода Р. К. Миньяр-Белоручев указывает на целесообразность использования разговорной диалогической речи [Миньяр-Белоручев, 1980]. В основе теории Рюрика Константиновича лежит то, что различные коммуникативные ситуации обладают характеристиками, которые определяют способ использования языкового кода. Так, письменная речь, применяемая для передачи информации и не исключающая многократного ознакомления, изобилует сложными оборотами и длинными предложениями. Такая организация кода будет представлять определенную трудность для восприятия на слух. Полагаем, что материал следует брать из таких коммуникативных ситуаций, в которых реализуем тот или иной способ перевода: речь или выступление для последовательного и синхронного перевода, беседа или интервью для двустороннего или статья, наставление, коммюнике для перевода с листа [Weber, 1984].

Для практического курса перевода рекомендовано обращаться к официальным сайтам глав государств и министерств иностранных дел, содержащих видео выступлений, скрипты, снятые с записей, а также переводы на распространенные языки (рис. 4, с. 20). С помощью последнего можно изменить направление перевода или подготовить упражнения на сравнительный анализ собственных вариантов перевода с работой профессиональных переводчиков.

Все записи по итогам мероприятий моноязычные, т. е. на все фрагменты на иностранном языке наложен перевод. В связи с этим подготовка заданий для двустороннего перевода потребует дополнительных усилий по совмещению двух

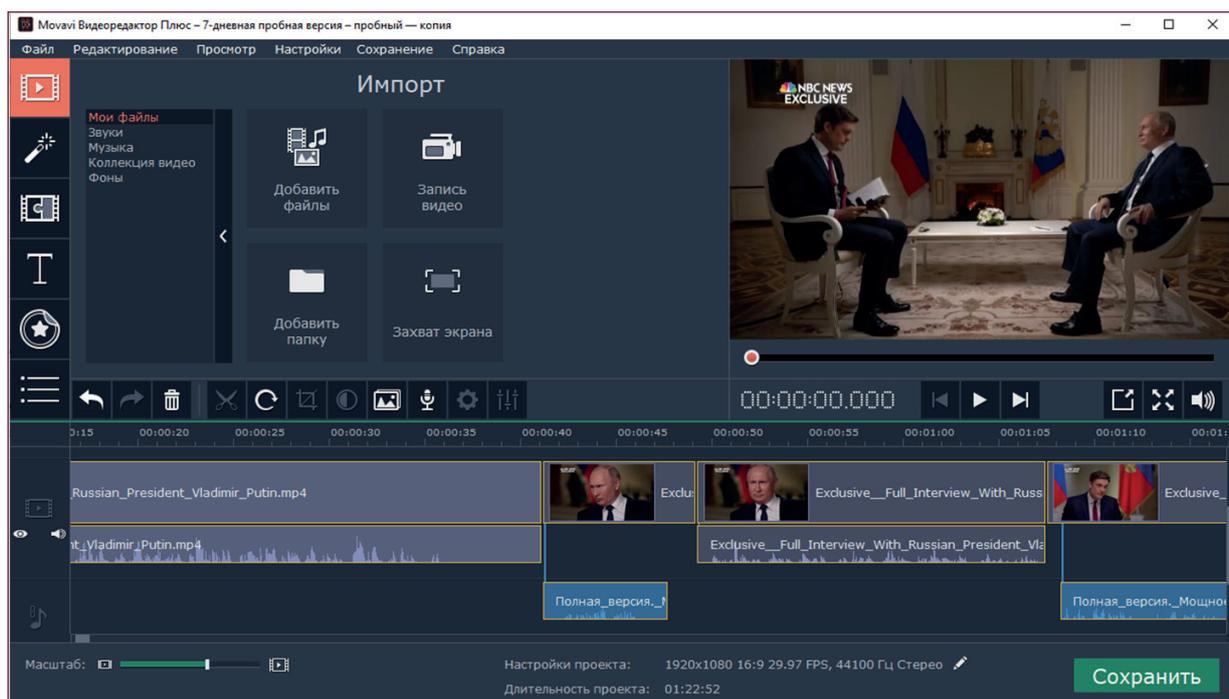


Рис. 5. Создание двуязычной ситуации с помощью ПО редактирования аудио и видео Movavi Video Editor

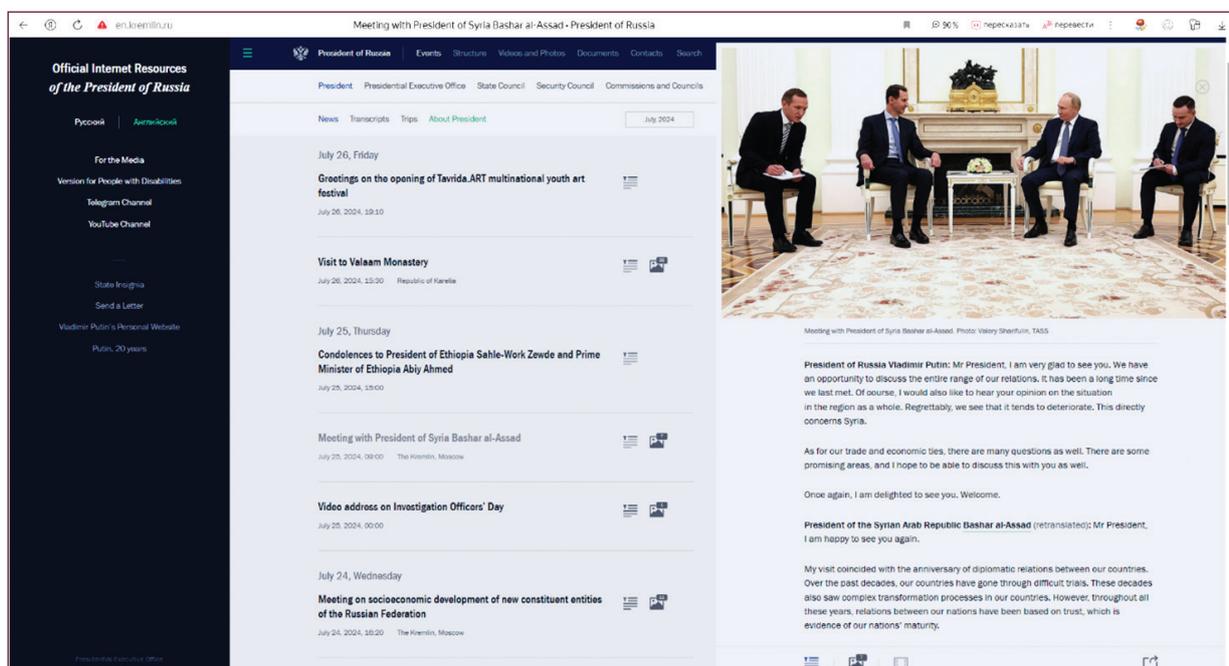


Рис. 4. Сайт президента РФ¹

¹Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/76222> (дата обращения: 07.01.2025).

Педагогические науки

файлов для создания двуязычной ситуации. На этом этапе не обойтись без владения базовыми навыками работы с редакторами аудио и видео, например, Movavi Video Editor¹ или ВидеоМАСТЕР² (рис. 5, с. 20).

Сложнее обстоят дела при подготовке к специализированным практическим курсам перевода, например, к военному переводу. В силу преобладания денотативной модели в техническом переводе повышается роль визуального канала восприятия информации. Поэтому следует искать качественный анимированный видеоматериал. На сайте производителей вооружения, военной и специальной техники (ВВСТ) информация представлена в чрезвычайно малом объеме нередко без сопровождения диктора. Огромное количество энтузиастов, ведущих свои каналы на различных платформах, открывают новую ценную жилу для сбора требуемого сырья. Однако многие обладатели информационных каналов используют видеоряд ради красивой картинки, что сводит их ценность к нулю, в частности в нашем проекте. В качестве образца для английского языка рекомендуем следующие ресурсы:

- Animagraffs³ – проект Джейкоба О'Нила (Jake O'Neal) по созданию анимированной инфографики о различных технических процессах в современном оборудовании от швейных машин и ДВС до принципа работы механизмов автоматического оружия при выстреле (рис. 6);
- AiTelly⁴ – проект по созданию 3-мерной графики о различных явлениях, в том числе технического характера (рис. 6).

¹Movavi Video Editor: [Computer Software]. Russia. URL: <https://www.movavi.ru> (дата обращения: 27.07.2024).

²ВидеоМАСТЕР: [ПО для ЭВМ]. Россия. URL: <https://video-converter.ru/> (дата обращения: 27.07.2024).

³URL: <https://www.youtube.com/@animagraffs> (дата обращения: 07.01.2025).

⁴URL: <https://www.youtube.com/@Aitelly/videos> (дата обращения: 07.01.2025).

Загрузка видео осуществляется с помощью онлайн-сервисов, например SaveFrom.Net⁵, путем копирования ссылки из YouTube. Пользователю предлагается выбор качества и формата видео.

На раннем этапе специализации при подготовке переводчиков огромное значение имеет принцип параллельности заданий на иностранном и родном языках особенно при переводе с родного языка. Именно таким образом переводчики могут через подражание добиться более высокой аутентичности текста на переводящем языке (ПЯ). Существенные трудности возникают при поиске видеороликов, отвечающих требуемым параметрам, на русском языке. На этом этапе имеется несколько решений:

- вооружившись видеоредактором, можно создать собственные видео из записей научно-популярных передач или документальных фильмов,
- выполнить перевод видео с английского и обратиться к специалисту для редактирования. Текст привести к нормам разговорного стиля и озвучить видео с помощью специальных сервисов.

В условиях бума развития искусственного интеллекта (ИИ) возможности создания аутентичных записей на иностранном языке многократно увеличились. Например, с помощью онлайн генератора речи «Звукограм»⁶ письменный текст может быть озвучен одним из 30 вариантов голосов. Для повышения аутентичности звучащей речи пользователю предоставляется право внести корректировки путем расстановки ударений в словах с ошибочным звучанием. Сервис поддерживает около 150 языков и диалектов на достаточно высоком уровне качества. Коллеги-арабисты с кафедры ближневосточных языков Военного университета отмечают высокую реалистичность речи после небольших корректировок ударений в ручном режиме.

⁵URL: <https://ru.savefrom.net/> (дата обращения: 07.01.2025).

⁶URL: <https://zvukogram.com/> (дата обращения: 07.01.2025).

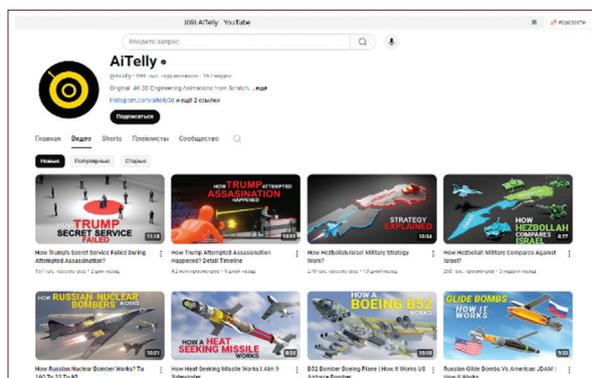
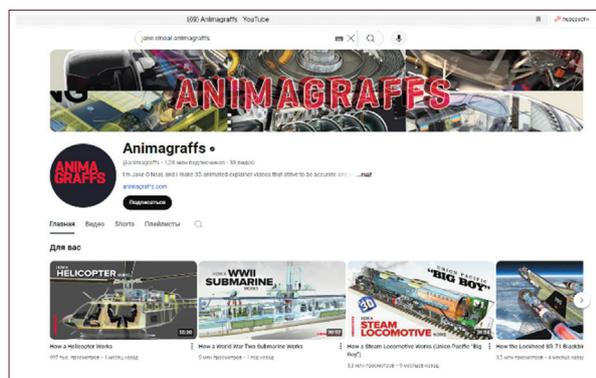


Рис. 6. Каналы Джейкоба О'Нила Animagraffs и проекта AiTelly (YouTube)

За исключением небольших кластеров коротких видео нами не были обнаружены источники готовых видео технической направленности на русском языке такого же масштаба, как *Animagraffs* и *AiTelly*. В этой связи отметим серию «Кузница войны» проекта «Рыбарь»¹, в которой представлены полностью параллельные видео «об основных образцах вооружения и военной техники как российского, так и западного производства, которые зарекомендовали себя в зоне специальной военной операции на Украине»². Озвучивание выполнено на определенном уровне эквивалентности на русском и английском, что дает педагогу ряд преимуществ при работе с начинающей аудиторией. С обучающимися, обладающими практическим опытом, принцип параллельности целесообразно обеспечивать на основе похожих видео.

Анализ записей устных переводов – очень трудоемкий процесс. После выполнения задания разбор ошибок в классе должен проходить избирательно. Определение фрагментов, представляющих наибольший интерес с точки зрения переводческой практики, осуществляется руководителем занятия во время мониторинга выполнения задания с помощью лингафонного ПО. Для упрощения задачи, а также последующей навигации между выбранными отрывками потребуется текст, снятый с видео для визуальной опоры. На всех правительственных сайтах размещается запись с печатным вариантом выступления (см. рис. 4, с. 20). Видео из YouTube выкладывается без текстового сопровождения, поэтому для снятия скрипта необходимо прибегнуть к сторонним сервисам. Если в запись не вшиты субтитры, бесплатный *DownSub*³ обеспечивает посредственное качество: текст представлен сплошным набором слов без знаков препинаний и абзацев с большим количеством искажений при обработке звукового сигнала. В связи с этим без последующей ручной обработки не обойтись. Альтернативный платный ресурс *Any2Text*⁴ полностью оправдывает затраты, генерируя полноценный текст на выходе. Ошибки возникают в именах собственных или при очень сильных помехах в записи.

Подготовленный комплекс упражнений в рамках одной лексической темы из параллельных видео на иностранном (тест 1) и родном (тест 2) языках может обеспечить развитие и совершенствование навыков абзачно-фразового (АФП) и синхронного перевода. В ходе практической работы с ПО «Устный перевод» ППС кафедры английского языка

(основного) разработали и апробировали следующий алгоритм упражнений [Макаренко, Балканов, Груздев, 2024]:

1. Разминка без ПО «Устный перевод» с погружением в лексическую тему урока на основе видео (текст 0) с избытком прецизионной информации, из которого необходимо выписать данные в таблицу, представив определения основным терминам и понятиям, а также заполнить схемы.
2. АФП с записью текста 1 с использованием ПО «Устный перевод», в ходе которого обучающиеся формируют способность определить оптимальную эквивалентность, обеспечивающую выполнение прагматической задачи, а следовательно, достижение адекватного перевода наиболее сложных фрагментов. Закладываются основы для подражания носителю языка в рамках лексической темы.
3. Подготовительные упражнения для АФП похожего или параллельного текста на иностранный язык. Рекомендуется сосредоточить внимание на использовании конструкций, представленных в видеофрагменте на иностранном языке, а также на использовании сложных трансформаций.
4. АФП текста 2 в программе «Устный перевод».
5. Перевод с листа текста 2 в формате записи на диктофон для перехода к синхронному переводу. Следует обратить внимание на ограничение в использовании трансформаций в связи с параллельным считыванием информации и воспроизведением перевода. При анализе записи наиболее сложных фрагментов следует сосредоточиться на поиске оптимальных решений, присущих синхронному переводу в отличие от АФП.
6. Шэдоунг текста 2 с использованием ПО «Устный перевод».
7. Синхронный перевод текста 2 с использованием ПО «Устный перевод» с визуальной опорой на текст или без нее.

После каждого этапа, за исключением этапов 1 и 2, следует проводить анализ записи фрагментов в специальном режиме разработанной программы. Подробному разбору подлежат фрагменты с ошибками, зафиксированными преподавателем через штатное лингафонное ПО в ходе выполнения упражнения обучающимися. Для повышения эффективности работы над ошибками целесообразно обеспечить опору на печатный текст, снятый с видео таким образом, чтобы каждый абзац соответствовал фрагменту видео.

¹URL: <https://t.me/rybar> (дата обращения: 10.01.2025).

²URL: <https://t.me/rybar #Кузница войны> (дата обращения: 10.01.2025).

³URL: <https://downsub.com/> (дата обращения: 10.01.2025).

⁴URL: <https://any2text.ru> (дата обращения: 10.01.2025).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенной работы по специализации ПО современных компьютерных лингафонных классов и выработки соответствующих алгоритмов подбора и обработки материалов для повышения эффективности отработки профессиональных навыков переводчиков мы пришли к ряду выводов. Во-первых, полноценное программное решение потребует объединения усилий лингвистов и программистов, что и было реализовано на кафедре английского языка (основного) Военного университета. Во-вторых, ПО дополняет коммерческие продукты, а не заменяет их. В связи с чем требуется алгоритм совместного

применения двух программ для достижения синергии. В-третьих, особенности применения разработанного ПО определяют методику подбора и обработки материала, на что все еще требуется существенное время при работе без преимуществ современных технологий, в том числе ИИ. Подготовленная программа содержит базовые функции и возможности, которые предстоит доработать и усовершенствовать в ходе практической работы в специализированных аудиториях. В качестве дальнейших шагов планируется отладка интерфейса некоторых функций, таких как анализ результатов в модуле обучающегося и графическое сопровождение разметки видео на шкале времени в модуле преподавателя.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Alshehri F. A. A. Enhancing Consecutive Interpretation Skills: A Technological Approach for Saudi Graduate Students of Translation Using Sanako Multimedia Labs // Eurasian Journal of Applied Linguistics. 2024. Vol. 10. № 2. P. 113–125.
2. Ельцов К. А. Программирование на VBA в MS Word: «ИТ для чайников» на службе письменного переводчика // Летняя школа перевода. 2018. URL: <http://translation-school.ru/index.php/ru/speakers> (дата обращения: 21.01.2025).
3. Нелюбин Л. Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект): учебное пособие. М.: Флинта, 2018.
4. Milinović D., Jošić-Milinović M. Using language labs for interpretation practice // Linguistics, culture and identity in foreign language education / Ed. by A. Akbarov. Sarajevo: IBU Publications, 2014. P. 469–474.
5. Al-Otaibi, H. M., AlAmer, R. A., Al-Khalifa, H. S. The next generation of language labs: Can mobiles help? A case study. Computers in human behavior. 2016. Vol. 59. P. 342–349.
6. Груздев Д. Ю., Найденов О. Ю., Смерчинская А. А. Современные лингафонные классы и специализированные программные решения в обучении переводчиков устным видам перевода // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 17–24.
7. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980.
8. Weber W. K. Training Translators and Conference Interpreters. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1984. (Language in Education: Theory and Practice, vol. 58).
9. Макаренко А. С., Балканов И. В., Груздев Д. Ю. Практический курс военного перевода. Последовательный перевод. Английский язык: учебное пособие. М.: Военный университет Минобороны России, 2024.

REFERENCES

1. Alshehri, F.A.A. (2024). Enhancing Consecutive Interpretation Skills: A Technological Approach for Saudi Graduate Students of Translation Using Sanako Multimedia Labs. Eurasian Journal of Applied Linguistics, 10(2), 113–125.
2. Yeltsov, K.A. (2018). Programmirovaniye na VBA v MS Word: "IT dlya chajnikov" na sluzhbe pis'mennogo perevodchika = VBA in MS Word: 'IT for dummies' for translators' benefit. Translation Summer School. <http://translation-school.ru/index.php/ru/speakers> (accessed Jan. 21, 2025). (In Russ.)
3. Nelyubin, L. L. (2018). Vvedeniye v tekhniku perevoda (kognitivno-pragmatichesky aspekt) = Introduction to translation technique (cognitive theory and pragmatics) : teaching aid. Moscow: Flinta. (In Russ.)
4. Milinović, D., Jošić-Milinović, M. (2014). Using language labs for interpretation practice. In Akbarov, A. (Ed.), Linguistics, culture and identity in foreign language education (pp. 469–474). Sarajevo: IBU Publications
5. Al-Otaibi, H. M., AlAmer, R. A., Al-Khalifa, H. S. (2016). The next generation of language labs: Can mobiles help? A case study. Computers in human behavior, 59, 342–349.
6. Gruzdev, D. Yu., Naydenov, O. Yu., Smerchinskaya, A. A. (2025). Modern Language Labs and Ad-hoc Software in Interpreter Training. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 17–24. (In Russ.)

7. Minyar-Beloruhev, R. K. (1980). Obshchaya teoriya perevoda i ustnyj perevod = General translation theory and interpreting. Moscow: Voenizdat. (In Russ).
8. Weber, W. K. (1984). Training Translators and Conference Interpreters. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich. (Language in Education: Theory and Practice, vol. 58).
9. Makarenko, A. S., Balkanov, I. V., Gruzdev, D. Yu. (2024). Prakticheskij kurs voennogo perevoda. Posledovatel'nyj perevod. Anglijskij yazyk = Military Translation. English: training aid. Moscow.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Груздев Дмитрий Юрьевич

кандидат филологических наук, доцент
заместитель начальника кафедры английского языка (основного)
Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

Макаренко Александр Сергеевич

кандидат филологических наук, доцент,
начальник кафедры английского языка (основного)
Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

Шешин Валерий Геннадьевич

лаборант кафедры английского языка (основного)
Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Gruzdev Dmitry Yuryevich

PhD (Linguistics), Assistant Professor
Deputy Head of the English Department, Military University, Russian MoD

Makarenko Alexander Sergeevich

PhD (Linguistics), Assistant Professor
Head of the English Department, Military University, Russian MoD

Sheshin Valery Gennadyevich

Technician at the English Department
Military University, Russian MoD

Статья поступила в редакцию	17.02.2025	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	23.02.2025	
принята к публикации	24.02.2025	



Методика формирования иноязычной лексической компетенции на основе иллюстративных двуязычных терминологических словарей у студентов-нефилологов

С. О. Даминова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
daminovaso@my.msu.ru*

Аннотация. В статье решается вопрос формирования иноязычной лексической компетенции у студентов-нефилологов на основе иллюстративных терминологических словарей. Выявляются лексикографические, лексические и лексико-когнитивные навыки работы с иноязычными терминологическими словарями. Предлагается методика обучения студентов-нефилологов профессиональной лексике с использованием иллюстративного двуязычного словаря терминов.

Ключевые слова: иллюстративный терминологический двуязычный словарь, иноязычная лексическая компетенция, иноязычная лексикографическая компетенция, методика обучения лексической компетенции, студенты-нефилологи

Для цитирования: Даминова С. О. Методика формирования лексической компетенции на основе иллюстративных терминологических словарей у студентов-нефилологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 25–31.

Original article

Methodology of Developing Foreign Language Lexical Competence on the Basis of Illustrative Bilingual Terminological Dictionaries for Students-Non-Linguists

Sofia O. Daminova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
daminovaso@my.msu.ru*

Abstract. The article is dedicated to developing non-linguists' foreign language lexical competence on the basis of illustrative terminological dictionaries. Lexicographic, lexical and lexico-cognitive skills of working with foreign language terminological dictionaries are specified. The author introduces a methodology of teaching professional vocabulary to non-linguists using an illustrative bilingual terminology dictionary.

Keywords: bilingual illustrative terminological dictionary, foreign language lexical competence, foreign language lexicographical competence, methodology of teaching lexical competence, students of non-linguistics universities

For citation: Daminova, S. O. (2025). Methodology of developing foreign language lexical competence on the basis of illustrative bilingual terminological dictionaries for students-non-linguists. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 25–31. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Интенсивное развитие науки, техники, культуры оказывает существенное влияние на объем иноязычной профессиональной лексики отечественных и зарубежных специалистов, а также на состав терминологических словарей. Появлению новых иноязычных терминов способствует быстрый обмен информацией в процессе научного общения специалистов разных стран. В терминологических словарях фиксируются знания специалистов, работающих в различных областях науки, техники, производства и культуры. Терминологические словари отражают накопленный опыт ученых и результат развития определенной области знания.

Как правило, студенты вузов и факультетов естественно-научного профиля начиная с первого курса принимают участие в научно-исследовательской работе, читают и переводят иноязычные статьи, выступают с научными докладами на международных конференциях и семинарах. В процессе научного общения студентам-нефилологам необходимо точно понимать и употреблять иноязычные термины по своей специальности. Этим объясняется актуальность составления современных терминологических словарей и их использование на занятиях по иностранному языку с целью формирования иноязычной лексической компетенции.

УТОЧНЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА

По мнению ученых-лингводидактов, словарь – это «справочная книга, сборник слов, расположенных в алфавитном порядке с пояснениями, толкованиями или с переводом на другой язык» [Азимов, Щукин, 2019, с. 313], «памятник духовной культуры народа» [Матвеева, 2010, с. 421]. Терминологический словарь – это справочник, который может быть использован в качестве дидактического средства обучения иноязычной лексике на занятиях по иностранному языку.

На основе проведенного лексикографического исследования были выявлены два основных способа составления словарей. Эти способы базируются:

- 1) на алфавитном порядке слов, наблюдаемом в толковых словарях, двуязычных (переводных) словарях;
- 2) на гнездовом принципе, которому сообразны тематические, словообразовательные, семантические (синонимические, антонимические), морфологические связи между словами в тематических, словообразовательных словарях.

Существуют различные классификации словарей, предлагаемые лексикографами [Ахманова, 2010; Зыкова, 2006; Козырев, Черняк, 2004; Щерба, 2008]. Данные классификации могут быть расширены следующими типами словарей: биографические словари (биобиблиографический словарь, лингводидактический биографический словарь); словари невербальных средств общения (словари жестовых языков, словари мимики и жестов; отраслевые словари – словарь лингводидактических терминов, философский словарь, психологический словарь).

Проведенный анализ содержания действующих словарей по химии позволил выявить следующие их виды: англо-русский словарь по химии и переработке нефти, англо-русский химико-технологический словарь, англо-русский химический словарь, краткий англо-русский словарь по химии, англо-русский словарь сокращений в химии, англо-русский словарь химического лабораторного оборудования, учебный англо-русский словарь с транскрипцией по химии и химической технологии. Данная типология может быть использована при разработке методики обучения иноязычной лексике студентов-нефилологов на основе терминологических словарей.

МЕТОДОЛОГИЯ

Анализ содержания естественно-научных статей и современных терминологических словарей позволил разработать следующие критерии отбора терминов для естественно-научных словарей: принадлежность к определенной области науки, конвенциональность, однозначность (если термин употребляется в узкой области знания) и многозначность (если термин употребляется в разных отраслях знания), частотность употребления, валентность (сочетаемость термина с другими лексическими единицами), синонимия и антонимия термина (в случае составления тезауруса), соответствие программным темам (в случае создания учебных словарей).

В процессе проведенного лексикографического исследования были выявлены следующие параметры естественно-научных терминологических словарей: тема словаря, его пользователь / адресат, содержание вводной статьи, словарные статьи, список использованной литературы, приложения. Данные параметры должны быть учтены при разработке лексикографических навыков работы со словарем.

Выявленные композиционные элементы идеальной словарной статьи [Денисов, 1977; Орлова, 1990] послужили основой для уточнения компонентов словарной статьи переводного терминологического

словаря. Основными компонентами словарной статьи терминологического словаря являются:

- 1) заглавное слово;
- 2) фонетическая транскрипция;
- 3) грамматическая характеристика слова (род, число существительного; переходность / непереходность глагола);
- 4) перевод, толкование значения заглавного слова;
- 5) визуальное представление термина (рисунок, схема);
- 6) основное и второстепенные значения заглавного слова;
- 7) комментарии;
- 8) словообразовательное гнездо термина;
- 9) валентность заголовочной единицы – ее лексическая и синтаксическая сочетаемость;
- 10) примеры употребления термина;
- 11) ссылки на источники примеров;
- 12) орфоэпические, грамматические, стилистические, запретительные пометы (например, *не рек., неправ., грубо неправ.*);
- 13) специальные указания на характерные признаки слова и его употребление.

Перечисленные характеристики словарной статьи должны быть учтены при разработке реестра знаний, лексических и лексико-когнитивных навыков формирования лексической компетенции у студентов-нефилологов на занятиях по иностранному языку.

В соответствии с результатами исследования [Орлова, 1990] нами были выявлены следующие лексикографические и лексические знания и навыки использования словарей учащимися-нефилологами в учебных целях.

Учащиеся вузов и факультетов лингвистического профиля должны **знать**: основные типы словарей и цели их создания; назначение основных разделов словаря: предисловия, словарной статьи, приложения, списка используемой литературы; способы описания значений слов в словаре (перевод, толкование, синтагматические и парадигматические связи, пометы); основные способы словообразования; источники происхождения слов; назначение шрифтов, сокращений, символов.

В процессе работы со словарями студенты-нефилологи должны овладеть следующими **лексико-графическими навыками**: идентифицировать тип словаря из множества других; дифференцировать различные типы словарей по их названию и содержанию словарных статей; выбирать необходимый словарь в зависимости от своих профессиональных целей; выделять словарь для чтения книги / перевода статьи / подготовки доклада; определять основные разделы словаря и их назначение;

получать представление о содержании словаря на основе его оглавления, вводной статьи; ориентироваться в структуре и содержании словарных статей и словарей; пользоваться вводной статьей, в которой представлены описание, содержание и структура словаря, приводятся принципы составления словаря, критерии отбора лексического материала, рекомендации пользоваться словарем, словарными статьями, сокращениями, ссылками и списком используемой литературы; находить необходимую информацию о лексической единице в словарной статье; идентифицировать различные (литературоведческие, запретительные, ограничительные, разговорные, хронологические, эмоционально маркированные) пометы и сокращения в словарных статьях; определять сферу функционирования заглавного слова; определять фонетические, грамматические, орфоэпические и стилистические характеристики заглавных слов; определять тематические, словообразовательные и семантические гнезда слов.

На основе содержания словарных статей в различных видах словарей, инструкций по их использованию, материалов иноязычных естественнонаучных статей были выявлены **рецептивные и продуктивные лексические навыки**, формируемые при работе со словарями любых видов на занятиях по иностранному языку.

1. Рецептивные лексические навыки:

- идентифицировать значения заглавных слов в словаре;
- определять часть речи и значения заглавных слов, используя различные способы словообразования;
- определять значения заглавных слов и их дублетов в словаре;
- выявлять специфику использования заглавных слов на основе примеров, данных в словарной статье;
- определять главное и второстепенное значения заглавных слов;
- дифференцировать значения многозначных слов, используя примеры из словарной статьи;
- определять синонимы / антонимы / паронимы / омонимы заглавных слов;
- выявлять валентность заглавных слов с другими словами;
- уточнять значения слов в примерах, предлагаемых в словарной статье;
- определять происхождение заимствованных слов;
- определять значения терминов греко-латинского происхождения, имеющих

- особые суффиксы для образования единственного и множественного числа, например: *nucleus – nuclei, phenomenon – phenomena, spectrum – spectra, analysis – analyses*;
- идентифицировать переходные и непереходные глаголы;
- определять семантическую структуру (строение лексического значения) заглавных слов в словаре;
- догадываться о значении незнакомых слов согласно основным способам словообразования и использовать контекст примеров в словарной статье;
- определять значения заглавных слов в предложениях и тексте.

2. Продуктивные лексические навыки, формируемые при работе с любыми видами словарей:

- образовывать слова, используя различные способы словообразования;
- детализировать значение заглавного слова путем сочетания его с различными словами в различных контекстах;
- сочетать главное и зависимые слова;
- составлять предложения на основе заглавных слов;
- выбирать нужное слово (синоним, антоним, пароним, омоним) из предложенных на основе контекста;
- употреблять слова в различных контекстах;
- создать письменную работу (рассказ, историю) на основе предложенных слов.
- пользоваться сокращениями, условными обозначениями, предлагаемыми в словаре;
- корректно использовать образцы стандартных словосочетаний, фразеологизмов, терминологизмов, предлагаемых в словаре;

Отдельно нами были выделены следующие **лексико-когнитивные умения**:

- сравнивать содержания разделов различных типов словарей;
- сравнивать словарные статьи различных типов словарей;
- идентифицировать гиперо-гипонимические связи между тематически близкими словами;
- раскрывать синтагматические связи, например, определять отношения между главным и зависимыми словами, комбинировать лексемы;
- идентифицировать словообразовательные, семантические (синонимические, антонимические), морфологические гнезда слов;

- раскрывать парадигматические отношения между синонимами, антонимами, паронимами, омонимами;
- составлять различные гнезда слов.

Проведенный анализ исследований [Григорян, 1984; Орлова, 1990], посвященных использованию словарей в учебном процессе, а также выявленные рецептивные и продуктивные лексические навыки студентов-нефилологов послужили основой для разработки методики формирования иноязычной лексической компетенции с использованием иллюстративного терминологического словаря. В качестве примера были использованы англо-русский словарь химического лабораторного оборудования [Даминова, Леенсон, 2015] и терминологическое лото «Chemistry Laboratory Equipment», созданное на его основе. Научно обоснованная методика формирования иноязычной лексической компетенции на основе иллюстративных двуязычных терминологических словарей базируется на дидактических, психологических, лингвистических и методических принципах. Она включает в себя шесть этапов:

1. Подготовительный этап. Логическому завершению данного этапа соответствует организация деятельности преподавателя для формирования иноязычной лексической компетенции у студентов-нефилологов. На этом этапе рекомендуется составить текст вступительной беседы со студентами-нефилологами, отобрать различные виды словарей, проанализировать содержание словарных статей различных видов словарей, составить задания и упражнения к словарным статьям и словарю в целом, разработать терминологическое лото к иллюстративному терминологическому словарю.

2. Мотивационно-побудительный этап. Завершающей стадии данного этапа соответствует ориентация в деятельности студентов-нефилологов и формирование у них мотивации использовать терминологические словари на занятиях по иностранному языку для освоения научной лексики по своей специальности. На этом этапе преподаватель рассказывает учащимся о различных видах словарей, демонстрирует терминологические словари, информирует о целях их создания, показывает различные виды словарных статей, анализирует структуру словарных статей, указывает на различные пометы и сокращения, используемые в словарях, детально останавливаясь на структуре и содержании иллюстративного двуязычного терминологического словаря.

На данном этапе учащимся рекомендуется выполнить ряд заданий: назвать основные разделы терминологического словаря и определить их

Педагогические науки

назначение; изучить оглавление; назвать раздел словаря, в котором представлена инструкция по его использованию; охарактеризовать структуру словарной статьи; сравнить структуру и содержание словарных статей различных словарей; расшифровать пометы из словарных статей.

Преподаватель побуждает студентов-нефилологов использовать терминологические словари в качестве лексических справочников для поиска новых слов, уточнения значений уже известных. Тем самым преподаватель развивает познавательную деятельность студентов, их интерес самостоятельно получать новые знания в области своей специальности, лексикологии и лексикографии. Использование словаря в качестве дидактического средства обучения студентов-нефилологов иноязычной терминологии на занятиях по иностранному языку способствует формированию их иноязычной лексической компетенции.

3. Рецептный этап. Финальной стадии данного этапа соответствует поиск, идентификация и категоризация слов в терминологических словарях, изучение их перевода / толкований, ознакомление с примерами употребления слов, изучение тематических, словообразовательных, семантических (синонимических, антонимических) гнезд.

На данном этапе рекомендуется выполнить:

- а) лексикографические упражнения, формирующие навыки поиска терминов в словаре: найдите данный термин; выявите интернационализмы / заимствования / многозначные термины / термины-тропы / терминологизмы / глагольные фразы / номинативные словосочетания в предложенном словаре;
- б) лексические упражнения, формирующие навыки идентификации и категоризации значений терминов: определите в какой области науки могут использоваться предложенные термины; определите значения заглавных слов, используя примеры; найдите термины, содержащие фигуры речи; определите главное и второстепенные значения терминов; выявите принадлежность термина к различным стратам языка; определите этимологию заимствованных терминов; выявите устаревшие термины; установите значения префиксов, суффиксов данных терминов; образуйте производные терминов, используя основные способы словообразования;
- в) упражнения, формирующие навыки догадываться о значении терминов по словообразовательным элементам и контексту:

определите значения терминов согласно основным способам словообразования; догадайтесь о значении слов, используя примеры из словарных статей; определите значения терминов греко-латинского происхождения, имеющих особые суффиксы для образования единственного и множественного числа, например: *nucleus – nuclei, phenomenon – phenomena, spectrum – spectra, analysis – analyses*.

Кроме вышеизложенных лексических упражнений учащимся также рекомендуется выполнить упражнения, формирующие:

а) фонетическую компетенцию: прочитайте термины, используя транскрипцию; произнесите термин по буквам;

б) грамматическую компетенцию: укажите число существительных; назовите существительные, не употребляющиеся во множественном числе; выделите слова с одной основой; определите часть речи, к которой относится термин, по словообразовательным элементам; выявите словообразовательные элементы термина; определите аффиксы существительных; назовите переходные / непереходные глаголы.

4. Аналитико-синтетический этап. На данном этапе формируются навыки работы студента-нефилолога со словарной статьёй:

- а) упражнения, формирующие рецептивные лексико-когнитивные навыки: расшифруйте предложенные аббревиатуры и акронимы; определите гипероним и гипонимы из предложенного тематического списка слов; выделите лишнее слово в тематическом ряду; подберите синонимы / антонимы / паронимы / омонимы к заглавным словам; сравните значения многозначных слов / синонимов / антонимов; определите разницу в значениях предложенных терминов;
- б) лексикографические продуктивные упражнения, формирующие навыки анализировать словарные статьи: сравните словарные статьи тематического, переводного и энциклопедического словарей терминов; определите сведения, получаемые из тематического, переводного и энциклопедического словарей терминов; приведите примеры использования терминов; определите значение помет в словарных статьях; расшифруйте условные пометы.

5. Исполнительный / реализующий этап. Целью данного этапа является формирование навыков сочетания терминов с другими словами и их использования для построения предложений.

На данном этапе могут быть предложены:

- а) упражнения, формирующие навыки сочетать лексические единицы: составьте словообразовательное гнездо / этимологическое гнездо (группы слов с одинаковым происхождением) / семантическое гнездо (синонимическое, антонимическое) гнездо из предложенных терминов; составьте предложения с данными терминами, относящимися к одной теме; составьте предложения со словами, употребив их в основном и второстепенных значениях / в прямом и переносном значениях; составьте предложения, используя словарные определения / толкования терминов; составьте предложения, используя синонимы / антонимы / паронимы / омонимы из словаря; прочитайте словарную статью и составьте предложения, в которых употребляется многозначное слово с определенным значением;
- б) упражнения, формирующие продуктивные когнитивные навыки: сгруппируйте слова по темам; сократите предложенные слова; расшифруйте предложенные аббревиатуры; объясните разницу в значениях терминов.

Рекомендуется также выполнить упражнения, формирующие навыки правописания: выпишите термины по данной тематике из словаря; запишите усвоенные термины под диктовку преподавателя.

6. Контролирующий этап. На данном этапе имеет место контроль качества сформированности иноязычной лексической компетенции. В качестве контролирующих заданий рекомендуется выполнить следующие: составьте рассказ из слов, принадлежащих одной тематической группе; подготовьте выступление о различных видах словарей; составьте рассказ о посещении выставки новых материалов / научной конференции / круглого стола.

На этапе контроля может быть предложена лексическая игра лото «Chemistry Laboratory

Equipment», составленная на основе словаря [Даминава, Леенсон, 2015]. Такое терминологическое лото активно используется на занятиях по английскому языку на факультете наук о материалах МГУ имени М. В. Ломоносова. Учащимся раздаются карточки, в квадратах которых располагаются изображения шести лабораторных приборов / химической лабораторной посуды и предлагается соотнести изображения на карточке с названиями приборов (химической лабораторной посуды) и их транскрипцией на фишках. Учащимся предлагается назвать оборудование, охарактеризовать его, определить сочетаемость каждого термина на карточке с другими словами, привести примеры употребления термина, предложить гипероним к шести названиям приборов (гипонимов), дополнить тематическую группу из шести терминов-гипонимов (слов, относящихся к определенной теме), назвать терминологические синонимы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное научное исследование доказало эффективность использования иллюстративных словарей иноязычных терминов для формирования иноязычной лексической компетенции у студентов-нефилологов. Разработанная научно обоснованная методика успешно используется на занятиях по английскому языку на факультете наук о материалах МГУ имени М. В. Ломоносова. Созданная система упражнений способствует эффективному формированию лексической компетенции у студентов-нефилологов.

Предложенная методика, формирующая иноязычные лексические навыки на основе иллюстративных терминологических словарей, может быть использована в учебном процессе в любом виде учебных заведений при разработке словарей различных видов, а также при составлении рабочих программ по иностранному языку.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. 2-е изд., стер. М.: Русский язык. Курсы, 2019.
2. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д: Феникс, 2010.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд. М.: ЛИБРОКОМ, 2010.
4. Зыкова И. В. Практический курс английской лексикологии: учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Козырев В. А., Черняк В. Д. Русская лексикография: пособие для вузов. М.: Дрофа, 2004.
6. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / под ред. Л. Р. Зиндера, М. И. Матусевич. 4-е изд. М.: Издательство ЛКИ, 2008.
7. Денисов П. Н. Об универсальной структуре словарной статьи // Актуальные проблемы учебной лексикографии: [сб. статей / сост. д-р филол. наук В. А. Редькин]. М.: Русский язык, 1977. С. 205–225.

8. Орлова Е. П. Принципы составления и методика использования учебного словаря иностранных слов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
9. Григорян Н. Х. Принципы составления учебных двуязычных терминологических словарей и методика их использования на занятиях по русскому языку в неязыковом национальном вузе (на материале физики): дис. ... канд. пед. наук. Ереван, 1984.
10. Даминова С. О., Леенсон И. А. Англо-русский словарь химического лабораторного оборудования. 2-е изд. М.: Либроком, 2015.

REFERENCES

1. Azimov, E. G., Shhukin, A. N. (2019). *Sovremennyj slovar' metodicheskix terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam* = A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language learning). 2nd ed. Moscow: Russkij yazyk. Kursy. (In Russ.)
2. Matveeva, T. V. (2010). *Polnyj slovar' lingvisticheskix terminov* = Complete Dictionary of Linguistic Terms. Rostov-on-Don: Feniks. (In Russ.)
3. Axmanova, O. S. (2010). *Slovar' lingvisticheskix terminov* = Dictionary of Linguistic Terms. 5nd ed. Moscow: Librokom. (In Russ.)
4. Zy'kova, I. V. (2006). *Prakticheskij kurs anglijskoj leksikologii* = A Practical Course in English Lexicology: a textbook for students of linguistic universities and foreign language faculties. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
5. Kozy'rev, V. A., Chernyak, V. D. (2004). *Russkaya leksikografiya* = Russian lexicography: A handbook for universities. Moscow: Drofa. (In Russ.)
6. Shherba, L. V. (2008). *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* = Language system and speech activity. Ed. by L. R. Zinder, M. I. Matusevich. 4nd ed. Moscow: Izdatel'stvo LKI. (In Russ.)
7. Denisov, P. N. (1977). *Ob universal'noj strukture slovarnoj stat'i. Aktual'ny'e problemy' uchebnoj leksikografii* = On universal structure of the dictionary entry. In Red'kin, V. A. (Comp.), *Actual problems of educational lexicography* (pp. 205–225). Moscow: Rysskij yazyk. (In Russ.)
8. Orlova, E. P. (1990). *Principy' sostavleniya i metodika ispol'zovaniya uchebnogo slovarya inostranny'x slov* = Principles of compiling and methodology of using a training dictionary of foreign words: abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
9. Grigoryan, N. X. (1984). *Principy' sostavleniya uchebny'x dvuyazy'chny'x terminologicheskix slovarej i metodika ix ispol'zovaniya na zanyatiyax po russkomu yazy'ku v neyazykovom nacional'nom vuze (na materiale fiziki)* = Principles of compiling bilingual terminological dictionaries and methods of their use in Russian language classes at a non-linguistic national university (based on the material of physics): PhD in Pedagogy. Yerevan. (In Russ.)
10. Daminova, S. O., Leenson, I. A. (2015). *Anglo-russkij slovar' ximicheskogo laboratornogo oborudovaniya* = English-Russian Dictionary of Chemistry Laboratory Equipment. 2nd ed. Moscow: Librokom. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Даминова София Оскаровна

кандидат педагогических наук, кандидат химических наук
доцент кафедры лингводидактики
Института иностранных языков им. Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Daminova Sofia Oscarovna

PhD in Foreign Language Teaching
Associate Professor at the Foreign Language Teaching Department
Maurice Thorez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

08.02.2025
22.02.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.111.1



Ресурсы индивидуализации при обучении студентов устной иноязычной коммуникации в «ротационной модели смешанного обучения»

Т. В. Мацалак¹, О. А. Обдалова²

^{1,2}Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

¹mtv3000@yandex.ru

²o.obdalova@mail.ru

Аннотация. В статье выявлены особенности модели ротации станций как способа организации учебной деятельности, способствующей ее индивидуализации. Рассмотрены разные форматы смешанного обучения и выявлены их особенности. Выявлена сущность понятия «ротация станций» с точки зрения организационно-деятельностного и событийного методов в русскоязычном педагогическом дискурсе. Описан пилотный эксперимент и его результаты. Определены и систематизированы ресурсы индивидуализации при обучении студентов устной иноязычной коммуникации. Представлен опыт организации индивидуализированного формата обучения иноязычной коммуникации в профессиональной сфере на примере четырех учебных постов.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, ресурсы индивидуализации, устная иноязычная коммуникация, смешанное обучение, модель ротации станций, учебный пост

Для цитирования: Мацалак Т. В., Обдалова О. А. Ресурсы индивидуализации при обучении студентов устной иноязычной коммуникации в «ротационной модели смешанного обучения» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 32–40.

Original article

Individualization Resources in Developing Students' Oral Foreign Language Communication in the "Rotational Model of Blended Learning"

Tatiana V. Matsalak¹, Olga A. Obdalova²

^{1,2}National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

¹mtv3000@yandex.ru

²o.obdalova@mail.ru

Abstract. The characteristics of the model of station rotation as a way of organizing learning that promotes individualization are revealed. Different formats of blended learning and their characteristics are considered. The essence of the concept of "station rotation" from the point of view of organizational-activity and event-based approaches in the Russian-language pedagogical discourse is clarified. The pilot experiment and its results are described. The resources of individualization are defined and systematized. The experience of organizing the individualized format of teaching foreign language communication in the professional context exemplified by four training posts is presented.

Keywords: individualisation of teaching, individualisation resources, oral foreign language communication, blended learning, station rotation model, learning post

For citation: Matsalak, T.V., Obdalova, O.A. (2025). Individualization resources in developing students' oral foreign language communication in the "rotational model of blended learning". Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 32–40. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Поиск эффективных моделей обучения устной иноязычной коммуникации, позволяющих учесть образовательные потребности в разноуровневых группах, подводит исследователей к изучению форматов смешанного обучения. Под смешанным обучением понимают «многоканальное обучение» [Гвоздева, 2020]. Оно сочетает в себе традиционное преподавание в ходе личного общения преподавателя и студентов с компьютерно опосредованным [Bonk, Graham, 2006; Staker, Horn, 2012] и обладает направленностью на оптимизацию процесса овладения иностранным языком с опорой на «нужные» модели обучения с целью передачи «нужных» умений [Singh, Reed, 2001].

Современные исследования смешанных моделей обучения опираются на классификацию Х. Стекера и М. Хорна. В зависимости от объема онлайн-обучения в смешанном формате, степени физического присутствия преподавателя и студента, способов подачи учебного материала выделяют: *ротационную* (Rotation Model), *гибкую* (Flex Model), *индивидуальную смешанную* (Self-blend Model) и *расширенную виртуальную* модели (Enrich Virtual Model) [Staker, Horn, 2012]. «Модель ротации станций» является способом организации учебной деятельности, которая получила широкое распространение в контексте обучения естественно-научным дисциплинам (особенно химии, биологии, физике) и зарекомендовала себя как модель с гибкой структурой, способной адаптироваться к разным предметным контекстам [Overview of blended learning: the effect of station rotation model on student's achievement, 2020]. Данная модель, как нам представляется, обладает большим потенциалом для реализации индивидуализации обучения студентов иноязычному взаимодействию, что делает ее целевым объектом нашего исследования.

В ряде работ последних лет авторы акцентируют внимание на особых организационных условиях, способствующих реализации индивидуального подхода к обучающимся с разными образовательными потребностями и возможностями [Harb, 2019; Абалян, 2022; Прокопчук, 2024]. Ряд исследований касается раскрытия некоторых способов индивидуализации с помощью «модели

ротации станций». Причем основной акцент делается на привлечении в учебный процесс различных методов и приемов (учебное сотрудничество, проектная деятельность, «смешанное исследование») [Андреева, 2020; Волежанина, Жарикова, 2022; Чайникова, 2023]. Однако нами не обнаружено работ, в которых определен ресурсный потенциал «модели ротации станций», направленной на индивидуализацию обучения студентов иностранному языку, в частности иноязычному речевому общению. Целью данного исследования является определение понятия «ротационной модели» как организационного формата педагогического дискурса и выявление ресурсов индивидуализации в условиях использования смешанного обучения студентов устной иноязычной коммуникации.

РОТАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Начнем рассмотрение данного относительно нового для методики обучения иностранным языкам феномена с его дефиниции. В фокусе одного из распространенных определений ротационных моделей находится такая его характеристика, как комбинирование традиционной и электронной форм обучения с акцентом на технологическую доминанту в организации самостоятельной работы студента [Staker, Horn, 2012; Cleveland-Innes, Wilton, 2018; Плетяго, Остапенко, Антонова, 2019].

М. Кливленд-Иннес, Х. Стейкер, Д. Уилтон, М. Хорн рассматривают интересующую нас модель смешанного обучения как разное сочетание образовательных форматов (онлайн-обучение, аудиторное занятие с преподавателем, аудиторные занятия в малых группах, индивидуальная самостоятельная и групповая проектная работа), способствующее созданию условий для переключения видов учебной деятельности и следования определенному плану работы, организуемой в учебной аудитории [Staker, Horn, 2012; Cleveland-Innes, Wilton, 2018].

М. Кливленд-Иннес, Д. Уилтон делают вывод о том, что в определении ротационных моделей смешанного обучения важное значение имеет педагогическая составляющая. Ее особая значимость обусловлена тем, что формат смешанного обучения – это не только интеграция

информационных технологий в процесс деятельности студентов и разномодальные способы представления образовательного контента, но и использование воспитательного воздействия на личность, развивая в нем ответственность, самостоятельность, инициативность и самоопределение. Если отсутствуют независимая самостоятельная работа обучающегося, возможности интерактивного взаимодействия в электронных образовательных средах, личное общение субъектов, то такой формат обучения представляет собой всего лишь традиционный вариант с оцифровкой учебных материалов. Вне интерактива оцифровка не способствует активизации личностных ресурсов обучающихся и имеет слабое педагогическое воздействие на развитие личности [Cleveland-Innes, Wilton, 2018].

Некоторые исследователи (Ю. С. Васильева, Е. В. Родионова, Н. В. Чичерина, М. F. Cleveland-Innes, D. Wilton и др.) рассматривают ротационные модели как организацию педагогической деятельности с разной долей онлайн-составляющей, но с акцентом на самостоятельную учебно-познавательную работу обучающегося. Указанные авторы также подчеркивают важность создания условий, позволяющих студентам развивать необходимые навыки и умения благодаря разным форматам обучения. Педагогические новации необходимы даже при том условии, что предлагаемые форматы не совпадают с предпочтительным стилем обучения или комфортной модальностью восприятия учебного материала [Cleveland-Innes, Wilton, 2018; Васильева, Родионова, Чичерина, 2019].

Обобщая приведенные выше определения ротационных моделей смешанного обучения, можно представить модель «ротации станций» как сложную методическую систему, выстраивающую целенаправленное взаимодействие субъектов учебного процесса в триединстве индивидуального самостоятельного и группового выполнения заданий в смешанном формате (онлайн, офлайн) со сменой учебных станций. Под ними подразумеваются рабочие зоны в аудитории. Находясь в этих зонах, обучающиеся выбирают разные форматы взаимодействия друг с другом и с учебным контентом.

Для уточнения сущности понятия «ротация станций» мы проанализировали результаты исследований в рамках организационно-деятельностного аспекта данной модели. Обзор научной литературы позволил нам установить, что «ротация станций» – это такой способ организации учебной деятельности, в котором предусмотрено:

а) разделение пространства (физического и виртуального) на несколько зон, называемых

«учебными станциями», на которых учебная деятельность выполняется в соответствии с заданными целевым и содержательным компонентами модели обучения;

б) выделение в учебном пространстве аудитории трех обязательных зон для контактной работы с преподавателем, самостоятельной индивидуальной и групповой работы в онлайн- или офлайн-среде [Staker, Horn, 2012];

в) возможность перемещения по учебным станциям в группах или индивидуально в течение занятия [Overview of blended learning ... 2020];

г) введение временных ограничений для выполнения заданий на учебных станциях и определение критериев для выполнения разных заданий [Harb, 2019];

д) распределение студентов по «учебным станциям» по степени их готовности выполнять определенные учебные задачи, согласно результатам выполненного теста, или по уровню владения иностранным языком [Прокопчук, 2024].

Как способ организации учебной деятельности для нашего исследования особый интерес представляет модель «ротации станций». Рассмотрим их классификацию. Согласно типологии ротационных моделей, разработанной в 2012 году Х. Стейкером и М. Хорном, выделяют четыре разновидности ротационных моделей: «ротация станций» (Station Rotation), «ротация лабораторий» (Lab Rotation), «перевернутый класс» (Flipped Classroom) и «индивидуальная ротация» (Individual Rotation) [Staker, Horn, 2012], представленные в таблице 1 (с. 35). В данной классификации критериями различения видов служат: сценарий ротации, специфика цифрового компонента и особенности организации процесса обучения.

Анализ четырех разновидностей ротационных моделей смешанного обучения, представленных выше, показывает, что для них характерно сочетание разных форматов взаимодействия с разным объемом применения цифровых технологий в обучении.

Опираясь на вышепредставленные работы зарубежных и отечественных ученых, под понятием «ротации станций» в модели смешанного обучения мы подразумеваем педагогическую метафору, описывающую организационный формат деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку. Он ориентирован на переключение видов деятельности с учетом их вариативности и нацелен на смену учебной площадки в условиях использования смешанного обучения.

Определяя концепт «учебная станция» в контексте русскоязычного понятийного аппарата педагогического дискурса, мы вводим термин

ЧРАЗНОВИДНОСТИ РОТАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО КЛАССИФИКАЦИИ Х. СТЕЙКЕРА И М. ХОРНА [STAKER, HORN, 2012]

Модель «ротации станций» в аудитории (Station Rotation)	Модель «ротации лабораторий» (Lab Rotation)	Модель «перевернутый класс» (Flipped Classroom)	Модель «индивидуальной ротации» (Individual Rotation)
Сценарий ротации			
по фиксированному маршруту, спроектированному преподавателем		– по фиксированному маршруту, ротация между традиционным форматом занятия (синхронно, офлайн) и дистанционной самостоятельной учебной деятельностью (асинхронно, онлайн)	– по индивидуальному фиксированному маршруту, спроектированному для каждого обучающегося; – в течение одного занятия; – ротация по индивидуальным учебным станциям в электронных образовательных платформах
– в течение одного занятия все обучающиеся проходят через каждую станцию в пределах одной аудитории; – предусматривает индивидуальную работу и разделение группы обучающихся на подгруппы (со сменным или постоянным составом)	– в течение одного и более занятий; – предполагает, что часть занятия проходит в общей аудитории в традиционном формате и другая часть занятия предполагает физическое перемещение для выполнения самостоятельной работы (онлайн или офлайн)		
Специфика цифрового компонента			
– уровневая дифференциация при выполнении тренировочных онлайн-заданий; – применение интерактивных форм работы на занятии		– эффективное перераспределение времени аудиторного занятия за счет переноса освоения нового материала самостоятельно дистанционно	– адаптация к индивидуальным образовательным потребностям студента
Особенности организации процесса обучения			
Высокая степень индивидуализации самостоятельной работы студента в аудитории		Время на занятиях является временем активных форм обучения	Модель опирается на персональный образовательный опыт и основана на адаптации содержания к индивидуальным образовательным потребностям студента
Требует физической организации места для учебной станции	Требует наличия компьютеров в аудитории, служащей «лабораторией»		

«учебный пост» как вариативную дидактическую форму учебной деятельности. «Учебный пост» обусловлен форматом коммуникации, практическими целями и задачами учебного процесса, заданиями и материалами на основе релевантного дискурса, временными рамками и конкретными требованиями к результату деятельности с учетом уровня иноязычной коммуникации обучающихся. Он, в свою очередь, трактуется как целостное коммуникативное событие в многоресурсной образовательной среде.

Использование ротационных моделей предполагает серьезные изменения в организации занятия как в процессуальном, так и в содержательном аспектах. При этом реализация принципа индивидуализации обучения требует создания таких условий иноязычного взаимодействия, как интерактивность, полимодальность, вариативность, которые побуждают студента к самостоятельности и личностно ориентированному овладению устной иноязычной коммуникацией.

РЕСУРСЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

С целью выявления ресурсного потенциала модели ротации станций мы провели пилотный эксперимент на базе Томского государственного университета (ТГУ). Он проходил в условиях реального учебного процесса со студентами 1-го курса магистратуры Института прикладной математики и компьютерных наук в течение первого семестра 2023/24 учебного года.

С методической точки зрения, вслед за В. И. Блиновым, Е. Ю. Есениной, И. С. Сергеевым, в качестве *дидактической рамки модели ротации станций* мы определяем одно учебное занятие, в ходе которого чередуются этапы, предполагающие организацию целенаправленной учебной деятельности в форматах офлайн-взаимодействия и самостоятельного онлайн-обучения на электронных учебных платформах [Блинов, Есенина, Сергеев, 2021].

Основным дидактическим средством в нашей модели обучения является учебный пост,

пребывая в котором обучающийся выполняет предписанные программой обучения задачи, овладевает содержанием иноязычных материалов и прибегает к оцениванию полученного результата, привлекая предусмотренные инструменты само- и взаимоконтроля, а также автоматизированного контроля.

Технологический компонент формируемой многоресурсной среды составляют разнообразные учебные материалы, коммуникативные форматы взаимодействия, цифровые образовательные платформы. Их совокупность способствует успешному достижению поставленной цели обучения в условиях рационально сокращенного времени, выделенного на выполнение каждого задания. Итак, *технологической рамкой учебного поста* в нашем эксперименте выступает дидактическая задача. Она, в свою очередь, определяет выбор цифрового инструмента при разработке и подготовке материалов для размещения на учебной станции [Вайндорф-Сысоева, Субочева, Шитова, 2024].

Эмпирическим путем было установлено, что:

- а) оптимальное количество учебных постов составляет от четырех до шести при численности группы от 10 до 12 человек. Преподавателю следует указать начало и окончание смены позиций между учебными постами, обозначить цель, сценарий перемещения и критерии оценивания работы;
- б) в зависимости от решаемых задач учебные посты классифицируются по следующим признакам:
 - *по требованиям к выполнению*: обязательное или вариативное задание;
 - *по способам работы*: с применением информационных компьютерных технологий, печатных материалов и с акцентом на устное иноязычное взаимодействие с учетом дифференцированно разработанных заданий;
 - *по цели*: для введения новой темы, для повторения и закрепления пройденного материала, для тренировочной работы (с варьированием разных видов заданий, обеспечивающих успешность овладения разным учебным материалом), для творческой работы (студенты самостоятельно определяют для себя учебные задачи, выбирают форму выполнения и релевантные цифровые инструменты, варьируют способами презентации результатов), для иноязычной коммуникации;

- *по способу учета времени работы*: с ограничением или без ограничения времени;
- *по способу формирования групп*: на основе выбора студента, с учетом уровня владения иностранным языком, группа, по игровому принципу (рандомно);
- *по виду полученных результатов работы*: по сумме баллов, полученных за каждый верный ответ, по выполнению комплекса критериев, смешанный вариант.

Опираясь на полученные результаты в ходе обобщения и анализа эмпирического опыта, мы выделили дополнительные существенные характеристики модели ротации станций с учетом обладания ими ресурсным потенциалом индивидуализации:

- 1) *вариативность деятельности*, которая проявляется в трех аспектах:
 - а) *разнообразие ролей преподавателя* при работе с разными группами в учебном процессе. Разнообразие позволяет организовать обучение с разной интенсивностью поддержки студента преподавателем. В цифровой образовательной среде предполагается большая степень самостоятельности студента при выполнении задания и самопроверке. При отсутствии автоматической проверки есть необходимость в поддержке со стороны преподавателя во время реализации иноязычного взаимодействия в разных форматах. В ходе групповой работы преподаватель выступает в роли партнера по коммуникации, медиатора, максимально способствуя вовлечению студентов в обсуждение проблем, организует обратную связь и предоставляет индивидуальные консультации и рекомендации;
 - б) *комбинирование форм организации работы на занятиях*: в одних случаях предусмотрена совместная одновременная учебная деятельность в подгруппах, в других – индивидуальная работа со своим темпом и с учетом уровня владения целевыми компонентами содержания обучения устной иноязычной коммуникации. Дополнительно учащимся обеспечивается возможность участвовать на занятии в разных формах работы, что создает больше возможностей для индивидуализации и гибкости обучения;
 - в) *разнообразие видов коммуникации*: они бывают межличностными, а также осуществимыми с помощью информационных

технологий и технических средств. Означенная учебная практика создает взаимодействие не только напрямую между субъектами образовательного процесса, но также взаимоотношение обучающихся с компьютерно опосредованной средой. Специфика коммуникации в условиях цифровой среды, по мнению А. В. Соболевой и О. А. Обдаловой, заключается в том, что коммуникаторами выступают как люди, так и машина со встроенным интеллектом. Текст, созданный в интернет-коммуникации, является мультимедийным, полимодальным и гипертекстуальным сообщением, обладающим чертами устной речи и представленный в письменной форме [Соболева, Обдалова, 2023]. Данное свойство коммуникации в цифровой среде расширяет возможности самостоятельной и совместной работы студентов с учебными материалами.

- 2) *интерактивность*, которая проявляется при:
 - а) *организации самостоятельной работы студента*: модель смены учебных постов предполагает большую самостоятельность со стороны студента с учетом опытности владения иностранным языком. К признакам опытности в изучении иностранного языка относят способность к управлению своей учебной деятельностью, определение стратегий и приемов работы с языковым материалом в ситуациях самостоятельного изучения, готовность к иноязычному общению, стремление применять изучаемый язык в ситуации реального общения [Rubin, 1975; Stern, 1975]. Представляется необходимым проведение комплекса диагностических мероприятий с целью предоставления достаточных ресурсов индивидуализации. Они должны быть гибкими и адаптируемыми к образовательным потребностям студентов. В результате студенты становятся более мотивированными к выполнению учебных задач и могут проявлять большую самостоятельность;
 - б) *формировании комплекса заданий*, которые основаны на проблематике, обсуждаемой в данный момент в определенной профессиональной среде. Некоторые направления подготовки, такие как прикладная информатика, информационные технологии являют собой динамично развивающиеся предметные области, в которых информация быстро устаревает, что требует

от преподавателя частого пересмотра заданий с точки зрения их актуальности для активного устного иноязычного взаимодействия, а также адаптации аутентичных ресурсов к нуждам обучения студентов устной иноязычной коммуникации в профессиональной и деловой сферах.

В нашем эксперименте выявленные выше ресурсы индивидуализации были использованы для организации четырех учебных постов. Например, в рамках модуля рабочей программы «Employment Communication» итоговым заданием было принять участие в интервью при приеме на работу (коммуникационный учебный пост 4). В начале занятия студентам была объявлена тема, объяснены цели и задачи учебных постов, процедура осуществления ротаций между постами (линейно, нелинейно) и критерии оценивания результатов работы. Поскольку интервьюирование требует демонстрации комплекса языковых навыков и речевых умений, включая способность аргументировать свою позицию при взаимодействии с собеседником в формате «вопрос – ответ», студенты должны были активно работать на каждом из трех учебных постов, решая поставленные задачи.

В нашей модели мы связали учебные посты с тематически обусловленным дискурсом и с учетом ведущей деятельности. Учебный пост «Prediction Station» предлагал студентам прослушать аудиоподкаст, на его основе выполнить лексические упражнения, реализованные средствами платформы Мудл (MOODLE). Затем требовалось формулировать в письменной форме свое предсказание (prediction) о влиянии технологий на спрос ИТ-специалистов. Другой учебный пост, названный «Famous People Say», предлагал студентам выбрать и изучить одну статью, в которой излагалось мнение известного специалиста в области искусственного интеллекта. Они выписывали одно высказывание автора и перефразировали его для своего устного высказывания. Учебный пост «Group Work» ориентировал студентов сформировать группы для совместной работы по созданию на английском языке ситуаций для «кейс-интервью». Они становись банком ситуаций для проведения симуляции интервьюирования на занятии.

При апробации выявленных нами ресурсов индивидуализации в ротационной модели станций мы определили их комплекс и систематизировали ресурсную базу средств индивидуализации. В таблице 4 (с. 38) представлены ресурсы, обеспечивающие содержательное наполнение учебных постов с учетом интерактивных инструментов.

РЕСУРСНАЯ БАЗА СРЕДСТВ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

Содержательные ресурсы с уровневой дифференциацией	
Лексико-грамматические	Vocabulary.com, TeachYa!, Test-English, TEFLtactic
Подкасты / видеокасты	Randall's ESL Lab, Listenwise, ELLLO, DeepEnglish, Ted-ed, Khan Academy, EnglishClub
Новости	Breaking News English, News in levels
Рабочие листы	ESL Brains, Linguahouse, EnglishProUni, Fluentize, TeachThis, Onestopenglish, ESL Pals
Содержательные ресурсы для наполнения вариативного контента	
Библиотека с материалами о математике, прикладной информатике, ИТ-технологиях	Science Daily, OpenEdCuny, CEMC's Open Courseware, CodeHS, Saylor Academy, Michigan Open Book Project, MIT Open Courseware, Encyclopedia Britannica
Библиотека для наполнения содержания «Деловой английский язык»	BusinessEnglishPod, CNN Business, BusinessEnglishSite
Организационные интерактивные ресурсы для организации учебной деятельности	
Интерактивные презентации	curipod.com
Виртуальные доски	Gynzy
Интерактивные викторины и игры	Wordwall, LearningApps, Quizizz, Baamboozle, Quizalize
Интерактивные рабочие листы	IDO Moodle, Liveworksheets, iSL collective, WorksheetWorks
Онлайн-тесты и викторины о научных фактах, знаменитых людях	InfoPlease

Отметим, что ресурсы индивидуализации наделяют задания следующими характеристиками:

- а) разноуровневостью, при которой каждый пост содержит комплекс дифференцированных заданий, предоставляя студентам выбор посильного уровня сложности (обязательных и вариативных);
- б) полимодальностью, подразумевающей, что задания на организованы с учетом визуального, аудиального и тактильного каналов восприятия;
- в) многоаспектностью и системностью, что выражается в разнообразии и взаимосвязанности учебной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы рассмотрели одну из сложных дидактических и методических проблем – индивидуализацию обучения студентов в современной образовательной среде. Рассмотрены возможности индивидуализации с точки зрения организационно-деятельностного и событийного подходов в условиях вариативности и интерактивности. Ротационные модели, описанные в трудах разработчиков теории смешанного

обучения, получили дальнейшее педагогическое и дидактическое продолжение в контексте обучения студентов иноязычной коммуникации с учетом потенциала многоресурсной среды. Благодаря насыщению образовательной среды различными форматами коммуникации, дифференцированным материалом и заданиями, интерактивными инструментами, различными коммуникативными событиями, обусловленными профессиональными задачами, формируются новые организационно-методические условия обучения. Они способствуют эффективному использованию аудиторного времени благодаря повышению активности личности в коммуникации и самостоятельной деятельности, а также продуктивности работы студентов во внеаудиторное время. Образовательные усилия студентов становятся результативными, в частности, благодаря переносу некоторых видов деятельности в цифровую среду. Кроме того, выявленные нами ресурсы индивидуализации позволяют максимально включить в учебный процесс каждого студента с учетом его индивидуальных особенностей овладения иноязычным материалом, модусом восприятия и уровнем сформированности различных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гвоздева А. В. Теоретико-дидактические основы смешанного обучения в вузе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 4 (56). С. 207–213.
2. Bonk C. J., Graham C. R. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006.
3. Staker H., Horn M. B. Classifying K-12 Blended Learning. Mountain View, CA: Innosight Institute, 2012.
4. Singh H., Reed C. A. Write Paper: Achieving Success with Blended Learning, 2001.
5. Overview of blended learning: the effect of station rotation model on student's achievement / N. F. Ayob et al. // Journal of critical reviews. 2020. Vol. 7 (6). P. 320–326.
6. Harb G. Reshaping undergraduates' research experience with station rotation learning model. International Journal of Advanced Research. 2019. Vol. 7 (11). P. 702–710.
7. Абалян Ж. А. Применение индивидуальных образовательных траекторий в условиях модели ротации станций при изучении английского языка в неязыковом ВУЗе // Гуманизация образования. 2022. № 1. С. 168–177. DOI: 10.24411/1029-3388-2020-10225.
8. Прокопчук А. Р. Преимущества использования модели «ротация станций» смешанного обучения при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов технологического университета / А. Р. Прокопчук, Е. Е. Рыбакова, И. В. Ослякова и др. // Человеческий капитал. 2024. № 4 (184). С. 166–172. DOI: 10.25629/НС.2024.04.17.
9. Андреева Н. В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 8–20. DOI: 10.17759/jmfp.2020090301.
10. Волгжанина И. С., Жарикова Е. Г. Смешанное обучение как подход в преподавании иностранного языка в отраслевом университете. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 12 (2). С. 180–186.
11. Чайникова Г. Р. Применение ротационных моделей смешанного обучения в процессе преподавания английского языка в техническом вузе в условиях дистанционного обучения // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 1. С. 122–138.
12. Cleveland-Innes M. F., Wilton D. Guide to Blended Learning. 2018. URL: <https://doi.org/10.56059/11599/3095>
13. Плетяго Т. Ю., Остапенко А. С., Антонова С. Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 5. С. 113–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130.
14. Васильева Ю. С., Родионова Е. В., Чичерина Н. В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 1 (73). С. 22–32. DOI: 10.17223/16095944/73/3.
15. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64.
16. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л., Шитова В. А. Методы цифрового обучения: классификация, средства и инструменты, матрица согласования // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 501. С. 164–172. DOI: 10.17223/15617793/501/19.
17. Соболева А. В., Обдалова О. А. Модель межкультурного речевого взаимодействия в цифровой среде при обучении иноязычной коммуникации // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 497. С. 193–202. DOI: 10.17223/15617793/497/20.
18. Rubin J. What the "Good Language Learner" Can Teach Us // TESOL Quarterly. 1975. Vol. 9. P. 41–51. URL: <https://doi.org/10.2307/3586011>.
19. Stern H. H. Wan Can We Learn from the Good Language Learners? // Canadian Modern Language Review. 1975. Vol. 31. P. 304–318. URL: <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>.

REFERENCES

1. Gvozdeva, A. V. (2020). Theoretical and Didactic Foundations of Blended Learning in Higher Education Institutions. Uchenye zapiski Ehlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes: The Online Academic Journal of Kursk State University, 4(56), 207–213. (In Russ.)
2. Bonk, C. J., Graham, C. R. (2006). The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
3. Staker, H., Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 Blended Learning. Mountain View, CA: Innosight Institute.
4. Singh, H., Reed, C. (2001). A Write Paper: Achieving Success with Blended Learning.
5. Ayob, N. F., et. al. (2020). Overview of blended learning: the effect of station rotation model on student's achievement. Journal of critical reviews, 7(6), 320–326.
6. Harb, G. (2019). Reshaping undergraduates research experience with station rotation learning model. International Journal of Advanced Research, 7(11), 702–710.

7. Abalyan, Z. A. (2022). Implementation of individual educational trajectories within the framework of station rotation model in English learning process at non-linguistic universities. *Humanization of education*, 1, 168–177. 10.24411/1029-3388-2020-10225. (In Russ.)
8. Prokopchuk, A. R. et al. (2024). The advantages of using the station-rotation model when forming foreign language communicative competence of technological university students. *Human capital*, 4(184), 166–172. 10.25629/HC.2024.04.17. (In Russ.)
9. Andreeva, N. V. (2020). Pedagogy of Effective Blended Learning. *Sovremennayazarubezhnayapsikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(3), 8–20. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090301>. (In Russ.)
10. Volegzhnina, I. S., Zharikova, E. G. (2022). Blended learning as an approach to teaching a foreign language at a branch university. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 12(2), 180–186. (In Russ.)
11. Chainikova, G. R. (2023). Implementation of rotational models of blended learning in teaching English at a technical university in the context of distance learning. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 1, 122–138. (In Russ.)
12. Cleveland-Innes, M. F., Wilton, D. (2018). Guide to Blended Learning. <https://doi.org/10.56059/11599/3095>
13. Pletyago, T. Y., Ostapenko, A. S., Antonova, S. N. (2019). Pedagogical models of blended learning: On the experience of Russian and foreign practice of design and implementation. *The Education and Science Journal*, 5(21), 113–130. 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130. (In Russ.)
14. Vasileva, Y. S., Rodionova, E. V., Chicherina, N. V. (2019). Blended Learning: Models and Real-world Cases. *Open and Distance Education*, 1(73), 22–32. 10.17223/16095944/73/3. (In Russ.)
15. Blinov, V. I., Esenina, E. Y., Sergeev, I. S. (2021). Models of Blended Learning: Organizational and Didactic Typology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 30(5), 44–64. 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64. (In Russ.)
16. Vayndorf-Sysoeva, M. E., Subocheva, M. L., Shitova, V. A. (2024). Digital learning methods: Classification, means and instruments, coordination matrix. *Tomsk State University Journal*, 501, 164–172. 10.17223/15617793/501/19. (In Russ.)
17. Soboleva, A. V., Obdalova, O. A. (2023). A model of intercultural speech interaction in digital environment in teaching foreign language communication. *Tomsk State University Journal*, 497, 193–202. 10.17223/15617793/497/20. (In Russ.)
18. Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>.
19. Stern, H. H. (1975). Can We Learn from the Good Language Learners? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мацалак Татьяна Владимировна

аспирант
преподаватель кафедры английского языка в сфере научной коммуникации
факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета

Обдалова Ольга Андреевна

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры методики обучения иностранным языкам
и междисциплинарных исследований образования факультета иностранных языков
Национального исследовательского Томского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Matsalak Tatiana Vladimirovna

Postgraduate Student
Lecturer at the Department of English in Science Communication
Faculty of Foreign Languages
National Research Tomsk State University

Obdalova Olga Andreevna

D.Sc. (Pedagogy), Associate Professor
Professor at the Department of Methodology of Teaching Foreign Languages
and Interdisciplinary Studies of Education, Faculty of Foreign Languages
National Research Tomsk State University

Статья поступила в редакцию	09.02.2025	The article was submitted
одобрена после рецензирования	15.02.2025	approved after reviewing
принята к публикации	24.02.2025	accepted for publication



Развитие профессиональной иноязычной компетенции: технологии смешанной многоресурсной образовательной среды

Е. А. Мельникова¹, А. В. Соболева²

^{1,2}Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

¹elena.melnikova@mail.tsu.ru

²alex.art.tom@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования по созданию иноязычной профессионально ориентированной смешанной многоресурсной образовательной среды. Предложены дидактические принципы, учитывающие интеграцию физического и цифрового пространств и их ресурсов при обучении иностранному языку. Анкетирование подтвердило эффективность данного подхода для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а также их критического мышления, цифровых компетенций и навыков научной коммуникации.

Ключевые слова: технологии смешанной многоресурсной образовательной среды, обучение иностранному языку, профессиональная иноязычная коммуникация, научно-популярные мероприятия, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, иноязычная профессионально ориентированная среда

Для цитирования: Мельникова Е. А., Соболева А. В. Развитие профессиональной иноязычной компетенции: технологии смешанной многоресурсной образовательной среды // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 41–47.

Original article

Developing Professional Foreign Language Competence: Technologies of a Blended Multi-Resource Educational Environment

Elena A. Melnikova¹, Aleksandra V. Soboleva²

^{1,2}National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

¹elena.melnikova@mail.tsu.ru

²alex.art.tom@gmail.com

Abstract. The paper presents the findings of an experimental study on the development of a professionally oriented foreign language blended multi-resource educational environment. It proposes didactic principles that integrate physical and digital environments and their resources into foreign language education. The results of the study highlight the effectiveness of this approach in enhancing students' foreign language communicative competence, critical thinking, digital literacy, and scientific communication skills.

Keywords: technologies of a blended multi-resource educational environment, foreign language teaching, professionally oriented EFL communication, popular science events, professional foreign language communicative competence, foreign language professionally oriented environment

For citation: Melnikova, E. A., Soboleva, A. V. (2025). Developing professional foreign language competence: Technologies of a blended multi-resource educational environment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 41–47. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Создание иноязычной профессионально ориентированной среды представляет собой актуальную проблему в современном вузе [Богданова, Белова, 2021; Танцура, 2021]. Целью данного исследования является анализ и оценка эффективности создания иноязычной профессионально ориентированной среды, объединяющей в себе физические условия коммуникации и ресурсы виртуального пространства. Данная учебная практика рассматривается в статье на примере студенческих научно-популярных мероприятий. В статье выявляются решающие условия для создания благоприятной образовательной среды. Ее надежно обеспечивает как практика смешанного обучения, так и использование цифровых технологий. Кроме того, в статье дается экспертная оценка влияния технологий смешанной многоресурсной образовательной среды на развитие умений иноязычной коммуникации обучающихся.

В данном контексте технологии смешанной многоресурсной образовательной среды, представляющие собой синтез физического и цифрового пространств [Миронова, 2023], играют важную роль в образовательном процессе. Интеграция цифровых технологий в процесс создания иноязычной профессионально ориентированной среды в контексте организации студенческих внеаудиторных мероприятий открывает новые возможности для повышения качества обучения иностранному языку и вовлечения студентов в иноязычную коммуникацию [Пузатых, 2024]. Такой синтез ресурсов позволяет создать гибридные формы обучения, в которой сочетаются очные и онлайн мероприятия. Их образовательный синтез обеспечивает доступ студенчества к познавательным инструментам и возможность взаимодействия между участниками коммуникации на иностранном языке. Такая возможность реализуется независимо от географического положения участников коммуникации. В рамках нашего исследования мы рассматриваем применение технологии смешанной многоресурсной образовательной среды как средства активизации проектной деятельности студентов, улучшения их навыков и умений иноязычной коммуникации и вовлечения студентов в процесс иноязычного профессионально ориентированного общения в реальном контексте их учебной и научной деятельности.

Методология исследования направлена на создание комплексного подхода к анализу и оценке эффективности создания смешанного образовательного пространства, обогащенного различными ресурсами. Они включаются в процесс формирования иноязычной профессионально ориентированной среды. Основные методы

исследования включают анализ инновационных подходов к формированию иноязычной среды, а также систематические экспертные оценки результатов внедрения цифровых технологий в процесс организации и проведения профессионально ориентированных мероприятий на иностранном языке. Они способствуют иноязычной коммуникации и в студенческой среде. Важным подспорьем к означенной педагогической практике является проведение анкетирования среди участников мероприятий для сбора данных об эффективности внедренных технологий.

УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СМЕШАННОЙ МНОГОРЕСУРСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Эффективная иноязычная среда в образовательных учреждениях играет решающую роль в успешном изучении иностранного языка, что подтверждается современными исследованиями. В них выявляются условия и принципы функционирования иноязычной среды. В частности, ряд исследователей [Похолоков, Горянова, 2022] придают особую значимость тому, что языковая среда должна способствовать социализации студентов и практической направленности обучения иностранному языку в профессионально ориентированном контексте. В данном исследовании акцентируется критическая роль факторов смешанной реально-виртуальной среды в успешном развитии умений иноязычной коммуникации.

В контексте иноязычной подготовки студентов естественнонаучных направлений следует учитывать, что профессионально ориентированная языковая среда должна быть тесно связана с будущей деятельностью студентов и с задачами развития профессиональной компетентности. Как показывает ряд исследований профессионально практические цели, которые ставят перед собой студенты, повышают их мотивацию [Веремчук, 2020; Дементьева, Осипова, 2023]. Формирование профессионально ориентированной языковой среды требует комплексного подхода, включающего использование мультимедийных инструментов, интернет-платформ, интерактивных методов обучения и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [Певнева, Гавришина, 2015; Шульгина, Савицкая, Жидкова, 2023; Загуменнов, 2022].

Современное общество активно интегрируется в так называемый «мир фиджитал» – гибридный физической и цифровой реальности. Этот концепт, зародившийся в сфере спорта и маркетинга в рамках киберонтологического подхода, в настоящее время пришел в образовательную сферу как

фиджитал-парадигма или фиджитальность [Миронова, 2023]. Согласно С. П. Мироновой, такой подход предполагает использование цифровых инструментов, удаленное обучение, асинхронное и синхронное взаимодействие, а также увеличение самостоятельной работы студентов [Миронова, 2023].

Гармоничное сочетание цифровых технологий и традиционных форм обучения открывает новые возможности для образования. Фиджитал-подход создает гибридные среды, где цифровые инструменты дополняют очное взаимодействие, обеспечивают гибкость, широкий охват участников и адаптацию методов подачи материала к различным аудиториям. Внедрение фиджитал-подхода в образовательный процесс формирует концептуальную основу для смешанного обучения, смещая акцент с пассивного усвоения информации на активную самостоятельную и проектно-ориентированную деятельность студентов. Практические занятия сочетают совместную работу в физическом пространстве с использованием цифровых инструментов, тем самым стирая границы между реальным и виртуальным мирами. Указанная интеграция форматов создает уникальную образовательную экосистему, которая способствует не только накоплению знаний, но и развитию навыков самообучения, критического мышления и адаптации к изменениям в профессиональной сфере.

В данном исследовании под смешанной многоресурсной образовательной средой понимается реально-виртуальная экосистема, в пределах которой аудиторное и цифровое пространства, их ресурсы объединены для создания гибких и адаптивных условий обучения. Эти условия способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и обеспечивают непрерывность образовательного процесса по принципу «всепроникающего образования».

Формирование иноязычной профессионально ориентированной среды с использованием технологий смешанной многоресурсной образовательной среды требует создания определенных условий, учитывающих специфику интеграции физического и цифрового пространств в обучение иностранному языку и регламентирующих их применение в образовательном процессе.

Ключевыми для эффективной организации учебного процесса являются следующие дидактические принципы, которые мы сформулировали как особенности смешанной реально-виртуальной многоресурсной образовательной среды, обогащенной цифровыми технологиями.

1. Принцип комплементарного сочетания цифровых и физических ресурсов. Он предполагает, что физическое (аудиторное) и цифровое пространства должны друг друга дополнять, а не

конкурировать между собой, причем используемые ресурсы представляют собой комплекс, в котором они согласованы и взаимодополняют друг друга. Так, например, студенты используют цифровые инструменты (CapCut, AdobePremierePro, Filmora и др.) для создания научно-популярных видеороликов на английском языке, а затем представляют свои работы в аудитории, где происходит их содержательный анализ, обсуждение полученного опыта и возникает обратная связь от преподавателей и одноклассников, в том числе с позиции доступности изложения и креативности решения. К цифровым ресурсам также относятся онлайн-платформы (например, Moodle, GoogleClassroom), интерактивные презентации, онлайн-опросы (например, через YandexForm), подкасты, видеоресурсы и пр.

2. Принцип многоаспектности интеракции. Создаваемые условия способствуют вовлечению студентов в учебный процесс посредством использования интерактивных цифровых ресурсов. Они обеспечивают многомерное взаимодействие в интегрированной реально-виртуальной среде. Интеракция реализуется через три ключевых аспекта взаимодействия: «студент–контент», «студент–преподаватель» и «студент–студент» [Велединская, Дорофеева, 2015]. При этом главным субъектом образовательной деятельности является студент, осуществляющий разностороннее взаимодействие или интеракцию в зависимости от этапа деятельности и выполняемой задачи обучения. Преподаватель выступает в качестве фасилитатора, выполняя контролирующую и мотивирующую функции, задавая направление деятельности и формируя среду для эффективного достижения образовательного результата.

3. Принцип профессионально ориентированной междисциплинарной интеграции. Поскольку изучение иностранного языка осуществляется в тесной связи с профильной направленностью подготовки студентов, обучение иноязычной коммуникации интегрируется в профессионально ориентированный контекст посредством моделирования коммуникативных сценариев с использованием цифровых технологий в смешанной реально-виртуальной среде. Междисциплинарная интеграция осуществляется в совместных проектах с кафедрами, которые обеспечивают профессиональную подготовку студентов. При этом студенты используют иностранный язык для решения профессионально-ориентированных задач, таких как подготовка презентаций результатов проектов, написание статей или участие в виртуальных конференциях.

4. Принцип инклюзивной цифровой доступности. Он предполагает, что все студенты,

независимо от их технических возможностей (наличия устройств, скорости интернета, уровня цифровой грамотности), должны иметь равный доступ к цифровым ресурсам в образовательной среде. Доступность создается с помощью использования кроссплатформенных приложений и сервисов, которые работают на любых устройствах (ПК, ноутбуки, планшеты, смартфоны) и операционных системах (Windows, macOS, Android, iOS); предоставления альтернативных форматов материалов (текст, аудио, видео) для студентов с ограниченными техническими ресурсами; проведения вводных занятий по использованию цифровых инструментов для студентов, которые могут испытывать трудности с их освоением, а также создания инструкций и руководств по работе с платформами и приложениями, чтобы минимизировать барьеры для участия в учебном процессе.

5. Принцип многоуровневой поддержки и рефлексивной вовлеченности обучающихся. Он строится на том, что успешное обучение в реально-виртуальной среде требует постоянного организационно-методического сопровождения на всех этапах образовательного процесса, направленного преподавателем, а также активного взаимодействия между студентами и использования различных механизмов саморефлексии в физической и цифровой среде. Преподаватель выступает в роли наставника, предоставляя методическую, техническую и мотивационную поддержку, помогая студентам преодолевать трудности и осваивать материал. Взаимодействие студентов реализуется через взаимное оценивание работ по заданным критериям, содержательное комментирование сильных сторон и зон роста, а также посредством групповых обсуждений выполненных проектов на форумах или в чатах. К механизмам саморефлексии и самооценки мы относим электронные дневники, чек-листы или автоматизированные рекомендации, которые позволяют студентам анализировать свои достижения, выявлять свои слабые стороны и корректировать учебную траекторию. Кроме того, интеграция цифровых инструментов аналитики и оценивания в реально-виртуальную образовательную среду предполагает использование автоматизированных систем мониторинга учебной деятельности. Они своевременно напоминают студентам о сроках выполнения заданий и предоставляют им возможность отслеживать свой прогресс и получать персонализированные рекомендации. Принцип многоуровневой поддержки и рефлексивной вовлеченности обучающихся создает устойчивую образовательную среду, где каждый участник активно вовлечен в процесс, в то время как коллективная составляющая работы

студента минимизирует риски «выпадения» и способствует формированию осознанного и ответственного подхода к обучению, обеспечивая непрерывность образовательного процесса.

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СМЕШАННОЙ МНОГОРЕСУРСНОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ УМЕНИЯМ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Описанная выше специфика реально-виртуальной образовательной среды была апробирована в опытно-экспериментальном обучении. В 2023–2024 учебном году в Национальном исследовательском Томском государственном университете был проведен межфакультетский англоязычный научно-популярный марафон, состоящий из серии мероприятий, в рамках которого для создания реально-виртуальной образовательной среды была применена комбинация физических и цифровых технологий. Участниками марафона стали студенты младших курсов бакалавриата и магистратуры естественнонаучного профиля подготовки (БИ, ХФ, ФТФ, ФФ), всего 251 студент. Работа в рамках межфакультетского научно-популярного англоязычного марафона была направлена на постепенное и последовательное развитие навыков, умений и компетенций студентов в области иноязычной профессиональной коммуникации.

Был разработан обучающий курс продолжительностью в восемь недель, который проходил в обучающей цифровой среде системы электронного обучения ТГУ. Физическим аспектом обучающего курса стали еженедельные очные консультации студентов их ведущим преподавателем в рамках реализации дисциплины «Профессиональный иностранный язык». Научно-популярные студенческие конференции проходили в формате 5-минутных цифровых видеороликов, размещенных на платформе социальной сети ВКонтакте. Использование данного ресурса обусловлено тем, что ВКонтакте является крупнейшей доступной российской социальной сетью. Этой сетью активно пользуются студенты. Как представители своего цифрового поколения они привыкли взаимодействовать посредством различных медиа-платформ для обмена информацией [Мельникова, Соболева, Обдалова, 2024; Мельникова, Вычужанина, Митчелл, 2022; Мешкова, 2022]. Использование социальной сети в качестве пространства для конференции позволило обеспечить широкий охват участников. Цифровой формат дискуссий во время виртуальных конференций поддерживался

Педагогические науки

и очно на занятиях с преподавателями, которые помогали студентам анализировать содержание представленных видеороликов и обеспечивали активное участие студентов на вопросно-ответном этапе конференций. Был выбран формат стендап-баттла на английском языке, который проводился в очном формате и транслировался онлайн. Физическое присутствие участников мероприятия дополнялось цифровыми опциями, включавшими просмотр мероприятия и участие в дистанционном голосовании для выбора победителя баттла. Информационное и организационное сопровождение марафона осуществлялось в одноименном сообществе в социальной сети ВКонтакте.

По окончании марафона было проведено анкетирование, целью которого было адекватно оценить эффективность применения технологий смешанной многоресурсной образовательной среды для развития умений иноязычной коммуникации. Участники (N=88) самостоятельно проанализировали и оценили свои навыки и умения, полученные в ходе мероприятий марафона. К целевым объектам анализа мы отнесли: умение участвовать в дискуссии на иностранном языке (задавать вопросы, отвечать на вопросы, выражать свою точку зрения, выражать согласие и несогласие); умение понятно и четко сообщать информацию на английском языке, доносить свои идеи до других людей; способность демонстрировать навыки восприятия иноязычной информации на слух, умение выражать свою точку зрения по научно-популярной теме, умение формулировать и обосновывать аргументы; навыки эффективного поиска англоязычных источников в Интернете, навыки использования справочных материалов, в том числе, ресурсов Интернет, умение выделять основную информацию в тексте, извлекать и обрабатывать необходимую информацию из текстов профессиональной направленности на английском языке по специальности; а также способность преодолеть тревогу и неуверенность в использовании английского языка, навыки планирования и организации своей деятельности, преодоление страха представления своей работы на английском языке широкой аудитории, умение определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения при планировании и создании своего видеоролика; навык командной работы, способность разрешать конфликтные ситуации при совместной работе в группе.

Более 75% студентов отметили, что использование различных цифровых инструментов в сочетании с традиционными методами обучения помогли им улучшить навыки восприятия иноязычной информации на слух, а 70% сообщили, что

улучшили свои способности четко и понятно сообщать информацию на английском языке. Около 85% участников отметили, что развили умение участвовать в дискуссиях на иностранном языке, включая умения задавать вопросы и выражать свою точку зрения. Респонденты подчеркнули важность взаимодействия в группах, что способствовало развитию навыков командной работы и разрешения конфликтов. Около 74% студентов отметили, что улучшили свои навыки совместной работы и стали внимательнее прислушиваться к мнениям членов команды. Примерно 80% студентов сообщили о том, что научились эффективно искать англоязычные источники в интернете, а 78% освоили навыки выделения основной информации из текстов. Более 65% участников отметили, что научились извлекать и обрабатывать информацию из профессионально ориентированных текстов. Студенты сообщили о преодолении языкового барьера и неуверенности в использовании английского языка. 72% избавились от тревоги и неуверенности при использовании английского языка, а 68% смогли преодолеть страх представления своих работ широкой аудитории. Кроме того, около 60% участников конференции развили навыки планирования и организации своей деятельности. Тем не менее студенты столкнулись с определенными трудностями. Примерно 55% участников указали на сложности в обеспечении понятности и увлекательности содержания своих видео для широкой аудитории, а 50% испытывали трудности с определением достоверности информации в интернете.

В ходе конференций, организованных с использованием технологий смешанной многоресурсной образовательной среды, было представлено 134 научно-популярных видео, созданных 254 студентами, что свидетельствует о значительной степени вовлеченности участников. Конференции привлекли внимание участников из более чем 10 зарубежных стран, что подчеркивает международный интерес к проекту и его значимость для развития иноязычной среды. Участники исследования отметили, что интеграция знаний из разных дисциплин помогла им лучше понимать сложные научные концепции и представлять их в доступной форме. Означенные импресии участников конференции свидетельствуют о том, что междисциплинарный подход способствует глубокому усвоению материала. Респонденты подчеркнули значимость поддержки со стороны преподавателей и коллег в процессе работы над проектами. Они отметили, что такая поддержка способствовала их развитию как личностей и специалистов, а также помогла преодолеть страх перед публичными выступлениями на иностранном языке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования было установлено, что использование технологий смешанного образовательного пространства в совокупности разных ресурсов в значительной степени способствует созданию иноязычной профессионально ориентированной среды. Участие студентов в научно-популярных конференциях и других мероприятиях, организованных с использованием цифровых технологий в реально-виртуальном пространстве, привело к повышению уровня вовлеченности студентов, а также развития разных составляющих их иноязычной компетенции, активизации их речевой иноязычной деятельности коммуникации и повышению мотивации к изучению иностранного языка. Полученные эмпирические результаты подтверждают эффективность

данного метода и открывают новые горизонты для дальнейшего развития образовательных практик. Нам представляется, что смешанная образовательная многоресурсная среда не только обогащает образовательный контент, но и создает гибкие условия для активизации взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Динамичная и инклюзивная образовательная среда не только способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов, но также развивает их критическое мышление, цифровые знания и компетенции и навыки обмена научной информацией. Таким образом, дальнейшее развитие и внедрение технологий смешанной многоресурсной образовательной среды является решающим фактором повышения качества вузовского образования и подготовки студентов к профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Богданова А. И., Белова Е. Н. Профессионально ориентированное иноязычное обучение студентов нелингвистических направлений подготовки // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 1А. С. 142–150. DOI: 10.34670/AR.2021.69.77.018.
2. Танцура Т. А. Профессионально ориентированное иноязычное обучение: проблемы и пути решения // Казанский педагогический журнал. 2021. №2 (145). С. 128–133. doi.org/10.51379/KPJ.2021.146.3.017.
3. Миронова С. П. Содержание и принципы фиджитал-парадигмы в контексте цифровой трансформации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-2. С. 452–455
4. Пузатых А. Н. Фиджитал-подход в практике обучения студентов неязыковых специальностей вуза английскому языку // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 4 (68). С. 108–116. doi.org/10.24888/2073-8439-2024-68-4-108-116.
5. Похолоков Ю. П., Горянова Л. Н. Языковая среда: от понятия к принципам // Высшее образование в России. Т. 31. № 7. С. 123–136. doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-136.
6. Веремчук А. С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 2. С. 34–38. doi.org/10.17513/srps.2284
7. Дементьева И. С., Осипова С. И. Конструирование иноязычной образовательной среды для формирования готовности обучающихся к иноязычному профессиональному общению // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. №1 (49). doi.org/10.54509/22203036_2023_1_136.
8. Певнева И. В., Гавришина О. Н. Цифровые технологии в обучении студентов иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 12 (54): в 4 ч. Ч. I. С. 139–142.
9. Shulgina E. M., Savitskaya I. S., Zhitkova E. V. Conditions for building of language environment in higher educational institutions for nonlinguistic students' intercultural and professional development // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2023. № 2 (226). P. 70–76. doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-70-76.
10. Загуменнов Ю. Л. Использование информационных технологий в развитии иноязычной научной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Открытое образование. 2022. Вып. 26. № 1. С. 13–23.
11. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Эффективное сопровождение электронного обучения: технологии вовлечения и удержания учащихся // Образовательные технологии. 2015. № 3. С. 104–115.
12. Мельникова Е. А., Соболева А. В., Обдалова О. А. Интерактивная видеотехнология как средство развития умений иноязычной профессионально ориентированной коммуникации в условиях цифровизации образования // Философия образования. 2024. Т. 24. Вып. 2. С. 131–143. doi.org/10.15372/PHE20240209.
13. Мельникова Е. А., Вычужанина Е. В., Митчелл Л. А. Обучение профессиональному иноязычному дискурсу с использованием потенциала социальной сети (на базе научных студенческих конференций) // Язык и культура. 2022. Вып. 58. С. 224–235. doi.org/10.17223/19996195/58/13.
14. Мешкова Л. Н. Влияние особенностей цифровой среды на социализацию цифрового поколения // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2022. Вып. 4. С. 10–21.

REFERENCES

1. Bogdanova, A. I., Belova, E. N. (2021). Professionally-oriented foreign language training of nonlinguistic university students. *Pedagogical Journal*, 11(1A), 142–150. (In Russ.)

2. Tantsura, T. A. (2021). Professionally-oriented foreign language teaching: Problems and solutions. *Kazan Pedagogical Journal*, 2(145), 14–21. (In Russ.)
3. Mironova, S. P. (2023). Content and principles of the phygital paradigm in the context of the digital transformation of education. *Problems of modern pedagogical education*, 81–2, 452–455. (In Russ.)
4. Puzatykh, A. N. (2024). Phygital approach in teaching English to students of non-linguistic specialties at university. *Psychology of education in a multicultural space*, 4(68), 108–116. (In Russ.)
5. Pokholkov, Yu. P., Goryanova, L. N. (2022). Language environment: From concept to principles of creation. *Higher education in Russia*, 31(7), 123–136. (In Russ.)
6. Veremchuk, A. S. (2020). O motivacii studentov kak neobkhodimom uslovii povysheniya kachestva obucheniya = On student motivation as a necessary condition for improving the quality of education. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2, 34–38. (In Russ.)
7. Dement'eva, I. S., Osipova, S. I. (2023). Designing a foreign language educational environment to form students' readiness for a professional communication in a foreign language. *Professional Education in Russia and Abroad*, 1(49), 136–143. (In Russ.)
8. Pevneva, I. V., Gavrishina, O. N. (2015). Digital technologies in foreign language teaching. *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 12(54), 1, 139–142. (In Russ.)
9. Shulgina, E. M., Savitskaya, I. S., Zhitkova, E. V. (2023). Conditions for building of language environment in higher educational institutions for nonlinguistic students' intercultural and professional development. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2(226), 70–76.
10. Zagumenov, Yu. L. (2022). Use of information technologies in the development of foreign language scientific communication competence of students of a non-linguistic higher education institution. *Open Education*, 26(1), 13–23. (In Russ.)
11. Veleinskaya, S. B., Dorofeeva, M. Yu. (2015). Effective Support for ELearning Technologies for Engaging and Retaining Students. *Educational Technologies*, 3, 104–115.
12. Melnikova, E. A., Soboleva, A. V., Obdalova, O. A. (2024). Interactive video technology as a means of developing skills of foreign language professionally oriented communication in the context of digitalization of education. *Philosophy of Education*, 24(2), 131–143. doi.org/10.15372/PHE20240209. (In Russ.)
13. Melnikova, E. A., Vychuzhanina, E. V., Mitchell, L. A. (2022). Teaching professional foreign language discourse using the potential of a social network (the example of a student academic conferences). *Language and Culture*, 58, 224–235. doi-org/10.17223/19996195/58/13. (In Russ.)
14. Meshkova, L. N. (2022). The influence of the characteristics of the digital environment on the socialization of the digital generation. *Vestnik of Buryat State University. Philosophy*, 4, 10–21. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мельникова Елена Александровна

старший преподаватель кафедры английского языка в сфере научной коммуникации
факультета иностранных языков
Национального исследовательского Томского государственного университета

Соболева Александра Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры английского языка в сфере научной коммуникации
факультета иностранных языков
Национального исследовательского Томского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Melnikova Elena Aleksandrovna

Senior Lecturer
Department of English in Scientific Communication
Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University

Soboleva Aleksandra Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor, Department of English in Scientific Communication
Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

03.02.2025
15.02.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 378.048.2



Применение мессенджеров в процессе обучения студентов английскому языку

М. А. Морозова

Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева, Ульяновск, Россия
mmrozova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается применение мессенджеров в обучении студентов английскому языку. Анализ научно-методических публикаций показал, что теоретические обоснования интеграции интернет-ресурсов в образовательный процесс недостаточно представлены в научной литературе. Необходимо обосновать принципы выбора содержания, методов и формата введения ресурсов в обучение. Эффективность использования мессенджеров в образовательной деятельности обоснована на примере интеграции телеграм-канала в образовательный процесс Ульяновского института гражданской авиации.

Ключевые слова: английский язык, мессенджер, интернет-ресурс, эффективность, образовательные цели, учебная деятельность

Для цитирования: Морозова М. А. Актуальность применения мессенджеров в процессе обучения английскому языку для повышения эффективности учебной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 48–55.

Original article

The Use of Messengers in Teaching English

Marina A. Morozova

Ulyanovsk Civil Aviation Institute named after Air Chief Marshal B. P. Bugaev, Ulyanovsk, Russia
mmrozova@yandex.ru

Abstract. The article considers the relevance of using messengers in English language teaching. A review of scientific literature reveals the gaps in the theoretical justifications for the integration of Internet resources into the teaching process. It is essential to substantiate the principles of selecting the content of teaching, the methods and the format for introducing resources into the teaching process. The effectiveness of using messengers for teaching purposes is demonstrated via the integration of the Telegram channel into the educational process of the Ulyanovsk Civil Aviation Institute.

Keywords: English language, messenger, online resource, efficacy, educational goals, learning activities

For citation: Morozova, M. A. (2025). The use of messengers in teaching English. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 48–55. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Социальные сети и мессенджеры играют важную роль в жизни современных студентов, оказывают значительное влияние на их поведение, стиль общения, способы получения информации (в том числе образовательной), когнитивные качества и эмоциональные состояния. Интернет-ресурсы предоставляют возможность поддерживать контакт студентов с широкой аудиторией, получать актуальную информацию, делиться идеями, фотографиями, видеоматериалами. Современные информационно-коммуникативные технологии позволяют студентам повысить эффективность учебной деятельности и творчески самореализоваться.

По обновленным данным информационно-образовательной платформы из Санкт-Петербурга, в топ самых популярных интернет-ресурсов России входят: WhatsApp – 67%, «Яндекс» – 56%, Google – 53%, «Телеграм» – 47%, «ВКонтакте» – 45%, YouTube – 44%. Приведенные данные показывают суточное использование ресурсов пользователями в возрасте старше двенадцати лет на декабрь 2023 года.

Средняя месячная аудитория «Телеграм» в России в октябре 2023 года достигла 82,3 млн пользователей, а среднесуточный охват достиг 56,6 млн. В конце года мессенджером ежедневно пользовался каждый второй россиянин (47%) [Соколова, 2024].

В исследовании социальной сети «ВКонтакте», которое было опубликовано на сайте CNews.ru (сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций), утверждается, что более половины студентов каждый день общаются в групповых чатах с однокурсниками и обмениваются учебными файлами. В рамках проектов «VK мессенджер» и «VK Education» был проведен опрос, который показал, что 53% студентов общаются в учебных чатах каждый день, используя платформы «ВКонтакте» и «Телеграм». В 2023/24 учебном году в «VK мессенджере» было создано шестнадцать миллионов групповых чатов, участниками которых являются только студенты. Студенты (95%) самостоятельно создают групповые чаты для обмена учебной информацией, а самыми популярными вспомогательными инструментами учебной деятельности являются: расшифровка аудио- и видео-файлов, перевод файлов на иностранном языке, голосовые сообщения¹.

¹ Исследование VK: более половины студентов каждый день общаются в групповых чатах с однокурсниками и обмениваются учебными файлами // Сетевое издание «CNews». 01 декабря 2023. URL:

Социальные сети и мессенджеры имеют как положительные, так и негативные стороны. Использование этих платформ может приводить к зависимости, утрате приватности, увеличению у студенчества уровня стресса и тревоги. Интернет-ресурсы могут препятствовать работоспособности студентов, ослаблять их критическое мышление, парализовать способность сконцентрироваться на учебных задачах при чрезмерном использовании развлекательных ресурсов. Кроме того, пользователь сети (не только студент) рискует попасть под влияние контента, сгенерированного на основе установленных владельцами сетей алгоритмов. Они могут быть сгенерированными для осуществления идеологической и политической пропаганды.

В сложившейся ситуации, когда интернет-ресурсы оказывают существенное воздействие на студентов и при этом остаются за рамками образовательного процесса, не выполняя никаких педагогических функций, назрела объективная необходимость эффективно интегрировать интернет-ресурсы в процесс обучения.

Актуальность исследования целесообразности применения мессенджеров в процессе обучения английскому языку определяется необходимостью решения задачи эффективной интеграции интернет-ресурсов в учебную деятельность студентов в условиях цифровизации общества. Использование студентами аутентичных информационных ресурсов повышает уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Педагогическое сопровождение использования студентами интернет-ресурсов в образовательных целях позволяет преподавателям осуществлять управление самостоятельной учебной деятельностью.

Целью исследования явилась проверка актуальности использования мессенджеров в обучении английскому языку для повышения эффективности учебной деятельности студентов. Результаты исследования представлены в данной работе.

В рамках исследования были использованы теоретические и эмпирические методы. Был проведен комплексный обзор научно-методических публикаций, представленных в открытом доступе. Сравнительный анализ интернет-ресурсов с учетом функциональных возможностей, статистики использования и опроса обучающихся позволили выбрать наиболее подходящий для целей исследования интернет-ресурс. Анализ методических принципов формирования содержания обучения и форматов использования информационных технологий в рамках дистанционного и смешанного обучения позволил найти оптимальное решение.

https://www.cnews.ru/news/line/2023-12-01_issledovanie_vk_boleepoloviny (дата обращения: 09.02.2024).

Промежуточные результаты применения телеграм-канала, который был создан на основе выводов проведенного анализа и интегрирован в образовательный процесс, доказали целесообразность использования мессенджера «Телеграм».

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И МЕССЕНДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Дискуссия об эффективности использования социальных сетей и мессенджеров в обучении иностранному языку ведется уже достаточно долго. В последние десятилетия преподаватели иностранных языков освоили и активно используют на занятиях информационно-коммуникативные технологии на основе интернет-ресурсов. Образовательный материал зарубежных сайтов используется для погружения обучающихся в аутентичную среду.

Интеграция актуальных иноязычных материалов в образовательное пространство вуза позволяет реализовать принципиально новый подход к обучению иностранным языкам. Он развивается на основе использования мультимедийных и цифровых технологий. В научно-методической литературе появились термины: «электронная лингводидактика» и «smart-обучение». Эти термины определяют технологическую основу обучения, которая предполагает «...систематическое внедрение гибких, интерактивных и адаптивных для студента цифровых образовательных инструментов» [Захарова, 2023, с. 1233].

Использование учебных материалов, которые были созданы и озвучиваются носителями иностранного языка в процессе естественной коммуникации, обеспечивает эффективное развитие фонетических и лексико-грамматических навыков. Актуальные языковые образцы, детерминированные социокультурными особенностями современного общества, отсутствуют в учебниках и учебных пособиях по иностранному языку. Эти издания обновляются с интервалом в несколько лет, поэтому в них не всегда учитываются педагогические новации, обусловленные интернет-ресурсами. Кроме того, использование интернет-ресурсов повышает уровень иноязычной коммуникативной компетенции, медиаграмотности и информационной культуры обучающихся.

Можно выделить следующие направления исследований, представленных в открытом доступе:

- 1) использование социальных сетей для эффективного развития и совершенствования всех видов речевой деятельности; расширение возможностей общения

студентов с носителями иностранного языка в реальном времени; методика использования аутентичных языковых материалов (тексты, видео- и аудиоматериалы);

- 2) использование образовательных блогов в обучении иностранным языкам;
- 3) методы повышения внутренней мотивации изучать иностранный язык. Исследователи подчеркивают роль интернет-ресурсов для параллельного развития универсальных компетенций, которые предусмотрены ФГОС для всех направлений и специальностей высшего образования [Ласукова, Рабкина, 2022].

Некоторые исследователи подчеркивают значимость мультимодального характера цифровой коммуникации. Особо выделяются функции эмодзи и эмодзи-икон в цифровой коммуникации. Среди этих функций: эмотивная, прагматическая, пунктуационная, заместительная, декоративная и риторическая. Использование этих параграфемных знаков оказывает влияние на эмоциональное состояние студентов и их вовлеченность в коммуникацию [Кольцова, Карташкова, 2022]. Регуляция эмоционального состояния обучающихся и уровня их вовлеченности предоставляет возможность повысить мотивированность и, следовательно, эффективность учебной деятельности.

Однако многие исследователи выделяют несколько проблем, связанных с использованием интернет-ресурсов в образовательном процессе. Среди проблем, с которыми сталкиваются преподаватели, выделяются следующие: дополнительное время, которое необходимо для подбора контента; «...недостаточный уровень владения педагогами цифровыми технологиями и инструментами...» [Профессиональные дефициты педагогов в области ИКТ-компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования, 2022, с. 68]; необходимость дополнительного планирования.

Основными проблемами, которые могут возникнуть у студентов, являются следующие: понижение социальной интерактивности в реальной жизни, снижение интереса к выполнению традиционных заданий на чтение и перевод текста [Соломатина, 2018], рассеянность внимания, информационная перегрузка, возникновение языковой тревожности. Термин «языковая тревожность» («language anxiety») был введен американским исследователем Роберто Гарднером. Языковая тревожность может возникать, когда уровень сложности аутентичного материала выходит за пределы ближайшего развития студентов (не все студенты способны воспринимать речь носителей иностранного языка в естественном темпе). В. В. Гутман отмечает, что

Педагогические науки

«...зона ближайшего развития студента может быть определена через те задачи, которые он стремится решать, но делает это с низким уровнем качества. Следовательно, в определении зоны ближайшего развития имеется субъективная сторона, связанная с мотивацией студента, и внешняя – объективная сторона, которая определяется уровнем успехов в выполнении самостоятельной образовательной деятельности» [Гутман, 2010, с. 7].

В контексте использования аутентичных интернет-ресурсов внутренняя субъективная сторона зоны ближайшего развития студентов определяется не только их мотивацией к овладению иноязычным материалом, но и уровнем их коммуникативной компетенции. Внешняя объективная сторона детерминирована уровнем сложности речи носителей английского языка, наличием неологизмов и узуальной лексики в устных и письменных текстах. Она оказывает решающее влияние на эффективность учебной деятельности студентов.

В настоящее время вопрос выбора ресурса для использования в образовательном процессе остается за рамками методических дискуссий. Тем не менее этот вопрос необходимо рассматривать. Статистика использования, специализация и диапазон возможностей позволяют соотнести ресурс с образовательными целями на каждом этапе обучения, для определенной специальности.

Авторы опубликованных работ сходятся во мнении, что социальные сети и мессенджеры способствуют реализации личностно-деятельностного подхода, принципа изучения иностранного языка в культурном контексте, функциональности содержания, коммуникативной направленности, индивидуализации обучения. В опубликованных работах подчеркивается, что «...социальные сети делают учебный процесс более близким к реальности, более современным и понятным новому поколению студентов, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка» [Гартунг, 2023, с. 82].

ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА РЕСУРСА ДЛЯ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Выбор интернет-ресурса для интеграции в образовательный процесс должен основываться на: функциональности, частотности использования и отсутствии рекомендованного владельцами сетей контента. Функциональность ресурса позволяет использовать широкий диапазон образовательного материала и предоставляет возможность осуществлять как синхронное, так и асинхронное взаимодействие пользователей. Высокий уровень

популярности обеспечивает широкий охват пользователей. Только мессенджер «Телеграм» позволяет администраторам канала максимально контролировать контент.

В рамках исследования был проведен опрос курсантов 1–4-х курсов Ульяновского института гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева (УИГА), в котором приняли участие сто сорок два курсанта. Опрос показал, что 97% курсантов (137 из 142) предпочитают использовать мессенджер «Телеграм» для обмена учебной информацией. «Телеграм» становится все более популярным благодаря ряду преимуществ: высокая скорость отправки данных; безопасность информации; возможность работы с нескольких устройств; большое количество подписчиков; возможность передачи образовательной информации за пределами канала.

Опыт работы с интернет-ресурсами показывает, что создание преподавателями авторского канала в сотрудничестве со студентами является наиболее эффективным способом решения задачи интеграции мессенджеров в процесс обучения иностранному языку.

Во-первых, преподаватель обладает информацией об уровне обученности и готовности обучающихся к реализации различных видов речевой деятельности в Сети.

Во-вторых, преподаватель подбирает контент ресурса, который коррелирует с образовательными целями в зависимости от специальности студентов.

В-третьих, педагог выявляет круг интересов своей аудитории, используя личностно-деятельностный подход и индивидуализацию обучения. Важно помнить, что интернет-ресурсы должны выполнять как образовательную, так и воспитательную и развивающую функции.

ОБОСНОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ НАПОЛНЕНИЯ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛА

Основные принципы подбора контента для авторского телеграм-канала должны соотноситься с принципами обучения иностранному языку. В рамках этой работы особое внимание уделяется следующим учебно-образовательным принципам: функциональности содержания; рационального совмещения структурного подхода и лексического подхода (лексика является приоритетной); устной основы, которая представлена аутентичными языковыми образцами; программирования речевой деятельности.

Принцип функциональности содержания заключается в ориентации учебного материала на

реальные коммуникативные ситуации. Е. И. Пассов обосновал коммуникативность как стратегию и сформулировал принцип коммуникативного обучения речи [Пассов, 2000]. Реализация этого принципа позволяет студентам сосредоточиться на развитии иноязычной коммуникативной компетенции для решения конкретных практических задач.

Структурный подход, который был разработан А. П. Старковым, предполагает закрепление грамматических конструкций в речи. Лексический подход к обучению иностранному языку, который впервые был описан английским методологом М. Льюисом, предполагает приоритетное значение лексики, которая отражает содержательную сторону языка [прив. по: Колесникова, Долгина, 2008].

Принцип рационального совмещения структурного и лексического подходов при использовании интернет-ресурсов заключается в корреляции удельного веса каждого из подходов с конкретными задачами и формой обучения. Такая корреляция используется на конкретном этапе для каждой зачетной единицы.

При использовании интернет-ресурсов грамматические структуры представлены образцами аутентичной письменной и устной речи, что позволяет студентам лучше понять сферу применения каждой структуры. В мессенджерах содержатся аутентичные материалы, которые особенно ценны актуальными устойчивыми словосочетаниями, фразовыми глаголами, идиомами, формулами вежливости, вводными конструкциями, сокращениями. Лексическая составляющая при реализации цифровой коммуникации является приоритетной, поскольку она позволяет эффективно освоить как план выражения, так и план содержания лексических единиц, которые образуются и трансформируются очень быстро в современных языках.

Принцип устной основы при обучении иностранным языкам, который был разработан Г. В. Роговой, И. Н. Верещагиной и др., заключается в приоритете развития устной речи с опорой на аутентичные языковые образцы в процессе изучения иностранного языка [прив. по: Колесникова, Долгина, 2008]. Мультимодальный характер цифровой коммуникации позволяет использовать визуальный ряд, что существенно облегчает понимание речи.

Принцип программирования речевой деятельности основывается на теории деятельности, разработанной С. Л. Рубинштейном и развитой А. Н. Леонтьевым. Обучение иностранным языкам с использованием интернет-ресурсов предполагает сознательное и управляемое развитие и совершенствование навыков произношения, распознавания акцентов, корректного использования

грамматических конструкций и узуальной лексики. Эти навыки способствуют повышению скорости речи, когерентности, когезии и естественности устной коммуникации.

РАЗРАБОТКА И ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛА

Telegram-канал «English on the go at Ulyanovsk Civil Aviation Institute» был создан для курсантов всех специальностей Ульяновского института гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева в мае 2023 году и функционирует до настоящего времени. Канал нацелен на повышение эффективности учебной деятельности курсантов. Эффективное развитие иноязычной компетенции осуществляется при: актуализации содержания обучения; погружении обучающихся в аутентичную среду; повышении мотивации к изучению английского языка; управлении самостоятельной учебной деятельностью. Использование мессенджера способствует: совершенствованию коммуникативных навыков; развитию медиаграмотности; повышению уровня автономности студентов; индивидуализации обучения; развитию творческих способностей; улучшению обратной связи и осуществлению педагогической поддержки.

Telegram-канал позволяет администраторам управлять частотой и содержанием публикаций. Канал разрабатывался в сотрудничестве с курсантами 3-го и 4-го курсов. Курсанты осуществляют техническую поддержку и принимают непосредственное участие в формировании содержания канала.

Тексты различного объема, видео- и аудиофайлы загружаются с проверенных ресурсов. Все материалы подбираются в соответствии с тематическим содержанием программ обучения для курсантов по специальностям и направлениям подготовки вуза. Основными источниками обучающего материала являются российские и зарубежные ресурсы, которые получили признание преподавателей высшей школы и представлены на образовательной платформе «Юрайт»¹. Актуальная отраслевая информация представлена на таких сайтах, как fluentpilot.ru² и [Аэростандарт](https://standart.aero/ru/icao)³ (База данных официальных электронных версий документов Международной организации гражданской авиации).

¹ URL: <https://urait.ru>.

² URL: <https://fluentpilot.ru/ru>.

³ URL: <https://standart.aero/ru/icao>.

Педагогические науки

На канале «English on the go at Ulyanovsk Civil Aviation Institute» размещаются тематические блоки слов с анимацией и примерами использования лексики в предложениях, подборки устойчивых словосочетаний, иллюстрированные примерами из фильмов. Краткие сюжеты из мировых средств массовой информации проходят тщательный отбор перед публикацией на канале. Тематика сюжетов ограничена научной, культурной и отраслевой сферами. Длительность аудио- и видеоматериалов не превышает шести минут. Публикации осуществляются ежедневно и их количество ограничено тремя или четырьмя сюжетами в зависимости от суммарной длительности.

Канал позволяет студентам регулярно выполнять лексические, грамматические и лексико-грамматические тесты, которые были созданы носителями английского языка. Онлайн-тестирование, благодаря которому студенты могут видеть правильные варианты и свои результаты, выполняет не только контролирующую, но обучающую функцию. Прохождение тестов не является обязательным, но студентам рекомендуется выполнять их регулярно и предлагается публиковать персональные результаты и комментировать сложность и содержание тестов.

На канале имеется возможность загружать мультимедийные проекты курсантов (тематические видеоролики, презентации выступлений на научных конференциях). Обучающиеся самостоятельно выбирают тематику и формат своего проекта, который выполняется в рамках деятельности студенческого научного кружка или факультативной работы.

Обратная связь реализуется через комментарии, эмодзи и эмотиконы. Они помогают студентам лучше понимать эмоции собеседника и выражать свои. Эмодзи и эмотиконы повышают экспрессивность коммуникации преподавателей и курсантов, курсантов между собой.

Решение вопроса о формате интеграции телеграм-канала в образовательный процесс детерминировано задачами, которые были определены при его создании. Мессенджер выполняет вспомогательную функцию. Эта функция реализуется через внеаудиторную асинхронную цифровую коммуникацию в режиме полилога. Использование телеграм-канала в аудиторной работе не представляется обоснованным, так как цифровая коммуникация не может заменить непосредственного взаимодействия преподавателя и курсантов.

Однако материалы, которые размещаются на канале, используются в дискуссиях на учебных занятиях. Студенты изучают новую лексику, тренируют грамматические структуры, характерные для современной английской речи. Материалы видеосюжетов используются студентами для продуцирования спонтанных и подготовленных монологов и диалогов. Телеграм-канал был интегрирован в образовательный процесс как дополнительный источник актуальной информации и средство цифровой коммуникации.

Студенты подписываются на канал по своему желанию, получая, возможность ежедневно погружаться в аутентичную среду, представлять свои проекты. Функция оповещения о публикациях, их динамическая наглядность и небольшой информационный объем делает изучение английского языка систематичным, упорядоченным, независимым от расписания и не приводит к информационной перегрузке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ активности студентов (количество пользователей возросло более чем в пять раз за десять месяцев с мая 2023 по март 2024 года) на канале «English on the go at Ulyanovsk Civil Aviation Institute» позволил сделать несколько выводов.

Во-первых, увеличение количества пользователей свидетельствует о повышении внутренней мотивации курсантов изучать английский язык.

Во-вторых, растущий интерес к каналу доказывает релевантность его содержания и формата интеграции в образовательный процесс.

В-третьих, активное использование канала демонстрирует стремление студентов к самообразованию, саморазвитию и творческой самореализации.

Тщательный анализ устных высказываний, письменных работ, мультимедийных проектов студентов выявил следующие образовательные тенденции: увеличение количества используемых лексических единиц, характерных для современного английского языка; незначительное увеличение скорости речи некоторых курсантов, когерентности, когезии и естественности коммуникации на английском языке.

Использование в процессе обучения английскому языку телеграм-канала, который был создан на основе выделенных методических принципов, повышает эффективность учебной деятельности курсантов Ульяновского института гражданской авиации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Соколова А. Аудитория девяти крупнейших соцсетей в России в 2024 году: исследования и цифры // ppc.world. 23.01.2024. URL: <https://ppc.world/articles/auditoriya-devyati-krupneyshih-socsetey-v-rossii-v-2024-godu-issledovaniya-i-cifry/> (дата обращения: 09.02.2024).
2. Захарова О. О. Внедрение цифровых инструментов в процесс развития иноязычной лингвистической компетенции студентов технического вуза (на примере обучения английскому языку) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. Вып. 12. С. 1231–1240. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-tsifrovyyh-instrumentov-v-protsess-razvitiya-inoyazychnoy-lingvisticheskoy-kompetentsii-studentov-tehnicheskogo-vuza-na> (дата обращения: 16.03.2024).
3. Ласукова Н. А., Рабкина Н. В. Обзор публикаций о роли социальных сетей и мессенджеров в обучении иностранному языку // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2022. № 1 (1). С. 8–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-publikatsiy-o-rol-i-sotsialnyh-setey-i-messendzherov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.02.2024).
4. Кольцова Е. А., Карташкова Ф. И. Мультимодальный характер цифровой коммуникации: функционирование эмодзи в межличностном общении // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т. 13. № 3. С. 769–782. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimodalnyy-harakter-tsifrovoy-kommunikatsii-funktsionirovaniye-emozhi-v-mezhlichnostnom-obshchenii> (дата обращения: 01.02.2024).
5. Профессиональные дефициты педагогов в области ИКТ-компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования / Е. А. Голодов и др. // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 58–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-defitsity-pedagogov-v-oblasti-ikt-kompetentsiy-proyavlyayuschiesya-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (дата обращения: 19.02.2024).
6. Соломатина А. Г. Социальные сети как инструмент повышения мотивации к изучению иностранных языков студентов вузов // Перспективы Науки и Образования. 2018. № 2 (32). С. 230–235. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-instrument-povysheniya-motivatsii-k-izucheniyu-inostrannyh-yazykov-studentov-vuzov> (дата обращения: 03.02.2024).
7. Гутман В. В. Зона ближайшего развития: диапазон применения понятия в образовательном пространстве вуза // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2010. № 1–2 (5). С. 5–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zona-blizhayshego-razvitiya-diapazon-primeneniya-ponyatiya-v-obrazovatelnom-prostranstve-vuza> (дата обращения: 15.03.2024).
8. Гартунг С. Р. Использование мессенджеров и социальных сетей как вспомогательных средств обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2023. Т. 2. № 2. С. 80–84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-messendzherov-i-sotsialnyh-setey-kak-vspomogatelnyh-sredstv-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovyyh-vuzov> (дата обращения: 03.02.2024).
9. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 10–11 кл.: учебник. М.: Просвещение, 2000. URL: <https://153nsk.ru/wp-content/uploads/2016/12/konceptsiya.pdf> (дата обращения: 04.02.2024).
10. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М.: Дрофа: Cambridge university press, 2008. URL: <https://djvu.online/file/ZsFa00bl6R0h> (дата обращения: 03.02.2024).

REFERENCES

1. Sokolova A. (2024, January 23). Auditoriya devyati krupneyshikh socsetey v Rossii v 2024 godu: issledovaniya i cifry = Audience of the nine largest social networks in Russia in 2024: research and figures. ppc.world. URL: <https://ppc.world/articles/auditoriya-devyati-krupneyshih-socsetey-v-rossii-v-2024-godu-issledovaniya-i-cifry/> (date of access: 09.02.2024). (In Russ.)
2. Zakharova, O. O. (2023). Introduction of digital tools in the process of foreign-language linguistic competence development among technical university students (by the example of English language teaching). Pedagogy. Theory & Practice, 8 (12), 1231-1240. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-tsifrovyyh-instrumentov-v-protsess-razvitiya-inoyazychnoy-lingvisticheskoy-kompetentsii-studentov-tehnicheskogo-vuza-na> (date of access: 16.03.2024). (In Russ.)
3. Lasukova, N. A., Rabkina, N. V. (2022). Social Nets and Messengers in Teaching Foreign Languages: Review. Virtual Communication and Social Networks, 1(1), 8–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-publikatsiy-o-rol-i-sotsialnyh-setey-i-messendzherov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (date of access: 19.02.2024). (In Russ.)
4. Koltsova, E. A., Kartashkova, F. I. (2022). Digital Communication and Multimodal Features: Functioning of Emoji in Interpersonal Communication. RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics, 13(3), 769–783. URL: <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-3-769-783> (date of access: 01.02.2024). (In Russ.)

5. Golodov, E. A. et al. (2022). Professional deficits of teachers in the field of ICT competencies, manifested in the conditions of digital transformation of education. *Perspectives of Science & Education*, 4(58), 58–73. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-defitsity-pedagogov-v-oblasti-ikt-kompetentsiy-proyavlyayuschiesya-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (date of access: 19.02.2024). (In Russ.)
6. Solomatina, A. G. (2018). Social networks as a tool for increasing the motivation for studying foreign languages of university students. *Perspectives of Science & Education*, 2(32), 230–235. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-instrument-povysheniya-motivatsii-k-izucheniyu-inostrannyh-yazykov-studentov-vuzov> (date of access: 03.02.2024). (In Russ.)
7. Gutman, V. V. (2010). Zone of the nearest development: range of concepts in the educational space University. *Bulletin of the Far Eastern State Sociological and Humanitarian Academy named after Sholom Aleichem. Humanities*, 1\2 (5), 5–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zona-blizhayshego-razvitiya-diapazon-primeneniya-ponyatiya-v-obrazovatelnom-prostranstve-vuza> (date of access: 15.03.2024). (In Russ.)
8. Gartung, S. R. (2023). Messengers and Social Networks as an Auxiliary Means of Teaching a Foreign Language to Students of Non-Linguistic Majors. *Virtual Communication and Social Networks*, 2(2), 80–84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-messendzherov-i-sotsialnyh-setey-kak-vspomogatelnyh-sredstv-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovyh-vuzov> (date of access: 03.02.2024). (In Russ.)
9. Passov, E. I. (2010). *Programma-konceptiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya: konceptiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur*. 10–11 kl.: uchebnik. = Programme concept of communicative foreign language teaching: Concept of development of individuality in the dialogue of cultures. Moscow: Prosveshchenie. <https://153nsk.ru/wp-content/uploads/2016/12/konceptija.pdf> (date of access: 04.02.2024). (In Russ.)
10. Kolesnikova, I. L., Dolgina, O. A. (2008). *A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching*. Moscow: Drofa: Cambridge university press. URL: <https://djvu.online/file/ZsFaOObJl6R0h> (date of access: 03.02.2024). (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Морозова Марина Александровна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры иностранных языков

Ульяновского института гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Morozova Marina Aleksandrovna

PhD (Pedagogy)

Associate Professor of the Department of Foreign Languages,

Ulyanovsk Civil Aviation Institute named after Air Chief Marshal B. P. Bugaev

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

09.12.2024
13.12.2024
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.111.22



Формирование лексической компетенции при обучении аудированию будущих переводчиков

Е. А. Руцкая

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Россия
re10@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена формированию лексической компетенции студентов-бакалавров, обучающихся по профилю «Перевод и переводоведение». В статье представлен обзор исследований по теме, уточнено понятие лексической компетенции применительно к обучению студентов-переводчиков. Автор рассматривает факторы, определяющие особенности развития лексической компетенции при обучении речевой деятельности аудирования, подробно характеризует этапы формирования компетенции, приводит примеры инструкций к упражнениям.

Ключевые слова: лексическая компетенция, обучение лингвистов-переводчиков, устный перевод, аудирование, говорение, этапы формирования компетенции

Для цитирования: Руцкая Е. А. Формирование лексической компетенции при обучении аудированию будущих переводчиков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 56–61.

Original article

Developing Lexical Competence while Teaching Listening to Future Interpreters

Ekaterina A. Rutskaya

Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia
re10@yandex.ru

Abstract. The paper considers the development of lexical competence of undergraduate students–future translators and interpreters. The paper presents research review on the subject, specifies the definition of lexical competence in teaching future interpreters. The author examines the factors determining the peculiarities of developing lexical competence when teaching listening, focuses on the stages of competence development and introduces some examples of exercise instructions.

Keywords: lexical competence, training linguists and interpreters, interpreting, listening comprehension, speaking, stages of competence development

For citation: Rutskaya, E. A. (2025). Developing lexical competence in teaching listening to future interpreters. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 56–61. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Профессиональная подготовка переводчиков в условиях высшего образования предполагает формирование ряда компетенций, в состав которых входят разноаспектные навыки и умения. Одной из самых необходимых базовых компетенций является лингвистическая, образующая «динамическое единство» [Бронская, 2012] с коммуникативной компетенцией. Традиционно в лингвистической компетенции выделяются несколько составляющих (в соответствии с уровнями языковой системы), в том числе, лексическая составляющая, которой принадлежит особая роль. Как подчеркивал Н. И. Жинкин, лексика является «главной действующей силой, несущей смысловые содержательные связи» [Жинкин, 2009, с. 69].

К проблеме формирования лексических навыков и лексической компетенции обращались многие авторы (Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов, П. Б. Гурвич, Ю. А. Кудряшов, А. Н. Шамов, Г. Р. Чайникова, М. Lewis, J. Targońska и др.). Они исследовали данную проблему, в первую очередь, на уровне школьного образования и обучения студентов неязыковых специальностей. При этом остались недостаточно исследованными вопросы формирования лексической компетенции будущих лингвистов-переводчиков.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что успешное овладение компетенциями во временных условиях, заданных программой бакалавриата, представляется возможным при наличии тщательно продуманных решений целого ряда дидактических задач, к которым относится формирование лексической компетенции при обучении как рецептивным, так и продуктивным видам речевой деятельности, в частности, при обучении такому профессионально значимому для будущего переводчика виду деятельности, как аудирование.

Целью данной статьи является выявление особенностей формирования лексической компетенции при обучении аудированию студентов, изучающих немецкий как второй иностранный язык в процессе обучения по направлению бакалавриата «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение»).

ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ АВТОРОВ

Работы отечественных методистов характеризуются разнообразием терминологии для обозначения уровня владения иноязычной лексикой: «лексический навык» [Миньяр-Белоручев, 2009; Пассов, 2002; Шатилов, 1986], «лексическое умение» [Гурвич, Кудряшов, 1991], «лексическая компетенция»

[Шамов, 2007; Александров, 2009]. Использование множественного категориально-понятийного аппарата обусловлено различными подходами к обучению иностранному языку.

В данной статье используется понятие «компетенция», которое рассматривается как «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [Зимняя, 2004, с. 23].

Под лексической компетенцией (далее – ЛК) понимается «основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также на личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова» [Александров, 2009, с. 11], «многоуровневое системное образование, обусловленное сложным взаимодействием личных качеств студента с приобретаемыми лексическими знаниями, навыками и умениями, а также имеющимся личным языковым и речевым опытом» [Сиземина, 2009, с. 16], составляющая часть лингвистической компетенции [Targońska, Stork, 2013].

«Формирование лексической компетенции предполагает развитие способности к восприятию, усвоению и употреблению иноязычного лексикона, выражающего понятийно-категориальный аппарат изучаемой предметной области (в ситуациях иноязычного профессионального общения), и, соответственно, включает формирование лексических знаний, иноязычных речевых лексических навыков, а также речевых умений видов иноязычной речевой деятельности, позволяющих формировать речевой опыт» [Чайникова, 2016, с. 208].

Принято выделять знаниевый и процессуальный (навыковый, «уменческий») аспекты компетенции [Зимняя, 2004; Шамов, 2007; Александров 2009; Targonska, Štork, 2013; Kerstin 2021].

Кроме того, некоторые исследователи акцентируют наличие рецептивного, продуктивного и рефлексивного компонентов ЛК [Targonska, Štork, 2013].

Отечественные авторы выделяют мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивный компоненты ЛК [Бронская, 2012].

ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА

Специфический характер перевода как сложной речевой деятельности дает основания говорить, что лексические компетенции переводчика

и человека, использующего иностранный язык для одноязычной коммуникации, принципиально различаются.

С учетом существующих определений ЛК представляется возможным определить ЛК переводчика как многоуровневое внутреннее образование, сформированное и формирующееся на основе взаимодействия личных качеств индивида, его речевого опыта, знаний, лексических навыков, умений осуществлять различные виды речевой и переводческой деятельности. Как внутреннее образование ЛК внешне проявляется в качестве совокупности способностей применять категориально-понятийный аппарат для решения задач профессиональной деятельности переводчика.

ЛК будущих переводчиков формируется и развивается в процессе обучения как рецептивным, так и продуктивным видам речевой деятельности с учетом специфики данных видов деятельности как этапов перевода.

Устная переводческая деятельность включает этап аудирования сообщения на языке оригинала, завершающийся формированием умозаключения и принятием смыслового решения, и этап говорения на языке перевода, порождения вторичного текста на основе принятого смыслового решения [Серова, 2001]. Таким образом, первым фактором, определяющим специфику лексической компетенции устного переводчика, является тесная взаимосвязь аудирования и говорения в процессе перевода и билингвальный характер данной деятельности.

Функционирование психологических механизмов (мышления, памяти, внимания, вероятностного прогнозирования и механизма переключения с одного языка на другой) при осуществлении переводческой деятельности также обусловлено ее билингвальным характером, направленностью на воссоздание и передачу смыслового наполнения исходного текста.

При обращении к феномену переводческого мышления мы рассматриваем три основных его категории – понятие, суждение и умозаключение [Серова, 2001]. Первая из перечисленных категорий непосредственно с связана с формированием лексической компетенции, так как овладение лексической единицей предполагает овладение понятием – не заучивание слова или словосочетания и его словарного соответствия на другом языке, а развитие стоящего за словом понятия в сознании будущего переводчика путем многократного восприятия и употребления языковой единицы в различных контекстах [Выготский, 1999].

Аудирование и говорение неразрывно связаны с устной переводческой деятельностью, поэтому большое значение приобретает выполнение

заданий, направленных на формирование лексической компетенции.

Как отмечает Г. Р. Чайникова, «в основе лексических навыков и лексической компетенции в целом лежит динамическая система связей слова. Формирование речевой лексической компетенции должно предусматривать установление и формирование данных связей слова на парадигматическом и синтагматическом уровнях» [Чайникова, 2016, с. 208]. Выявление смысловых отношений между понятиями возможно только при восприятии слова, употребляемого в контексте, в связном высказывании, содержащем законченную мысль. Поэтому «формирование лексической компетенции, как и формирование самих лексических навыков, начинается с накопления наблюдений за функционированием слова в разных контекстах (звуковых и графических)» [Бронская, 2012, с. 706], т. е. с чтения и (или) аудирования, а не с предъявления отдельного слова или словосочетания вне контекста, вне употребления в речи. Непосредственно за восприятием следует употребление лексической единицы в речевом действии говорения.

Представляются целесообразными следующие способы предъявления новой лексики:

а) создание коммуникативной ситуации, в которой студенту нужна новая лексика; она может уже присутствовать в инструкции к упражнению или в вариантах ответа на заданный вопрос;

б) обмен опытом – построение ассоциограмм (например, создание коллективной ассоциограммы на основе индивидуальных ассоциограмм, составленных студентами);

в) работа с письменным или звучащим текстом, в котором присутствует новая лексика.

В этом случае обучаемым нужна вербальная информационная основа речевой деятельности.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ И ПРИМЕРЫ ИНСТРУКЦИЙ К УПРАЖНЕНИЯМ

Опираясь на выделенные другими авторами (С. Ф. Шатилов, Е. И. Пассов, Г. Р. Чайникова) этапы формирования лексических навыков и лексической компетенции, можно обозначить их следующим образом:

- 1) стереотипизирующе-варьирующий этап;
- 2) развивающе-совершенствующий этап;
- 3) синтезирующе-профессиональный этап.

На *стереотипизирующе-варьирующем этапе* упражнения в аудировании и говорении выполняются с опорой на внешнюю вербальную информационную основу речевой деятельности в виде

Педагогические науки

вопросов и вариантов ответа. Наличие вопросительного предложения в письменной форме дает представление о том, как грамотно формулировать ответ, немного изменив порядок слов в соответствии с грамматическими правилами, которые также проиллюстрированы письменным примером.

Соотнесение письменных предложений со звучащей речью позволяет сформировать ассоциативную связь между визуальным и звуковым образом слова. Различные варианты ответа на вопрос отражают парадигматические связи лексических единиц, например:

Посмотрите фрагмент фильма

и ответьте на вопросы:

1. Wer ist Emma?
 - a) die Tochter von Lisa;
 - b) die Schwester von Lisa;
 - c) die Nichte von Lisa (*знакомство с рядом понятий по теме «Семья, родственные отношения»*);
2. Wohin bringt Lisa ihre Nichte?
 - a) in die Schule;
 - b) nach Hause;
 - c) zu einer Geburtstagsparty (*знакомство с предлогами, обозначающими направление движения*).

На **развивающе-совершенствующем этапе** многократное восприятие лексической единицы в разных контекстах обеспечивается подкреплением аудирования, чтением микротекстов общего информативного характера и страноведческих текстов более значительного объема. К каждому тексту дана инструкция, активизирующая работу психологических механизмов, стимулирующая мыслительную деятельность в процессе чтения и направляющая внимание студента на определенные информационные единицы (тема-рематические единства), которые он должен выявить и осмыслить, чтобы сформулировать ответы на заданные вопросы. Вопросы формулируются так, чтобы ответ на каждый вопрос содержал «искomую» информационную единицу. Например, вопросы к ситуации «В магазине одежды» и по теме «Профессии»:

Посмотрите видео и ответьте на вопросы:

- 1) Welche Größe hat Nico? Welche Farbe trägt er gern? Welche Kleidung probiert und kauft er?
- 2) Was muss ein Bankkaufmann machen? Was macht ein Elektriker?»

Принципиально важным представляется выявление всех информационных единиц, значимых

для понимания содержания аудируемого фрагмента. Ответы на все вопросы отражают полное содержание эпизода.

Кроме того, студенты раскрывают ту или иную тему, рассказывая что-либо о себе или о своих знакомых, пересказывают события фильма, в том числе, от лица одного из персонажей сериала, разыгрывают экранные диалоги.

На **синтезирующе-профессиональном этапе** происходит дальнейшее совершенствование лексической компетенции будущих переводчиков в процессе осуществления ими всех видов речевой деятельности. Специфика данного этапа связана с его билингвальным характером. Она предполагает формирование механизма языкового переключения, т. е. быстрого перехода от родного языка к иностранному и наоборот. При этом обучаемые «извлекают» из долговременной памяти лексическую единицу, соответствующую слову или словосочетанию исходного языка в данном контексте. Например:

1. Посмотрите фрагмент фильма по теме «Футбол». Зафиксируйте ключевые слова и словосочетания, соответствующие русскоязычным понятиям «футбольная секция», «матч», «забить гол», «чемпионат мира по футболу», «национальная сборная», «футбольная команда», «умение действовать сообща», «старание», «выносливость», «достичь высот». Используйте данные лексические единицы в сообщении о футболе в Германии на немецком языке. Подготовьтесь к устному последовательному переводу видео на русский язык.
- 2) Посмотрите немецкий видеofilm по теме «Лыжный спорт», выделите лексические единицы из данного Вам списка на русском языке, эквиваленты которых звучат в фильме. Расскажите по-русски, что Вы узнали из данного видео о лыжном манеже в Оберхофе. Подготовьте презентацию лыжного манежа на немецком языке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Лексическая компетенция будущего лингвиста-переводчика как внутреннее образование, включающее знания, навыки и умения в различных видах речевой деятельности, позволяет успешно использовать категориально-понятийный аппарат конкретных предметных областей для решения задач переводческой деятельности.

Специфика формирования лексической компетенции переводчика при обучении аудированию определяется в значительной степени тесной

взаимосвязью аудирования и говорения, необходимостью выявить и осмыслить все значимые информационные единицы аудируемого фрагмента, а также билингвальным характером переводческой деятельности.

В развитии ЛК будущего переводчика можно выделить три этапа: 1) стереотипизирующе-варьирующий, 2) развивающе-совершенствующий и 3) синтезирующе-профессиональный, – которые реализуются в рамках цикла базовых дисциплин, при обучении всем видам речевой

деятельности, в частности аудированию. Оно, в свою очередь, существует во взаимосвязи с говорением. В процессе обучения собственно видам переводческой деятельности происходит совершенствование лексических навыков будущего переводчика как компонента его компетенции. Она актуальна в контексте развития механизма языкового переключения и переводческого билингвизма. С более подробным изучением данных аспектов формирования ЛК связаны дальнейшие перспективы исследования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бронская В. С. Теоретические основы формирования лексической компетенции у школьников // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 705–706.
2. Жинкин Н. И. Психолингвистика: Избранные труды. М.: Лабиринт, 2009.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? Москва: Готика, 2009.
4. Пассов Е. И., Кузнецова Е. С. Формирование лексических навыков: учебное пособие. Воронеж: Интерлингва, 2002.
5. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических институтов. [2-е изд., дораб.]. М.: Просвещение, 1986.
6. Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М.: Русский язык, 1991. С. 91–120.
7. Шамов А. Н. Формирование лексической компетенции как основополагающая цель в обучении иностранному языку // Языки и культуры народов мира в лингводидактической парадигме: Лемпертовские чтения – IX : сборник статей по материалам Международного научно-методического симпозиума, 30–31 мая 2007 г. / Пятигорский государственный лингвистический университет. Пятигорск, 2007. С. 386–391.
8. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза : на материале немецкого языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
10. Сиземина А. Е. Методика развития лингвистической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучающихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009.
11. Targońska J., Stork A. Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 2013. № 24. P. 71–108
12. Чайникова Г. Р. Методика формирования иноязычной речевой лексической компетенции на основе внешней информационной основы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 4(58): в 3 ч. Ч. 2. С. 207–210.
13. Kerstin A. Wortschatzkompetenz erheben : eine synoptische Zusammenstellung wortschatzdiagnostischer Verfahren // Bulletin suisse de linguistique appliquée. 2021. Heft 113: Wortschatzkompetenzen definieren, erheben und fördern = Defining, assessing and fostering vocabulary skills / Ed. by B. Juska-Bacher, L. Brugger, A. Fischer, M. Röthlisberger. S. 193–211.
14. Серова Т. С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. Пермь : ПГТУ, 2001.
15. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.

REFERENCES

1. Bronskaya, V. S. (2012). Theoretical bases for the formation of lexical competence at school. Proceedings of Penza State Pedagogical University, 28, 705–706. (In Russ.)
2. Zhinkin, N. I. (2009). Psicholingvistika: Izbranny'e trudy = Psycholinguistics: Selected works. Moscow: Labirint. (In Russ.)
3. Min'yar-Beloruhev, R. K. (2009). Kak stat' perevodchikom? = How to become a translator? Moscow: Gotika. (In Russ.)
4. Passov, E. I., Kuznecova, E. S. (2002). Formirovanie leksicheskikh navykov: uchebnoe posobie = Development of vocabulary skills: study guide. Voronezh: Interlingva. (In Russ.)

5. Shatilov, S. F. (1986). Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole = Methods of teaching German at secondary school: study guide for students of pedagogical universities. (2nd edition). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
6. Gurvich, P. B., Kudryashov, Yu. A. (1991). Leksicheskie umeniya, obuslovlivayushchie govorenie na inostrannom yazyke, i osnovnye linii ih razvitiya = Vocabulary skills for speaking in a foreign language and the main lines of their development. In Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam (pp. 91–120): textbook. Comp. by A. A. Leont'ev. Moscow: Russkij yazyk. (In Russ.)
7. Shamov, A. N. (2007). Formirovanie leksicheskoy kompetencii kak osnovopolagayushchaya cel' v obuchenii inostrannomu yazyku = Development of lexical competency as the major objective in teaching foreign language. In Yazyki i kul'tury narodov mira v lingvodidakticheskoy paradigme: Lempertovskie chteniya – IX (pp. 386–381): The digest of articles of an international scientific and methodical symposium, 30–31.05.2007. Pyatigorsk State Linguistic University. (In Russ.)
8. Aleksandrov, K. V. (2009). Mul'timedijnyj kompleks kak sredstvo obucheniya leksicheskoy storone inoyazychnoj rechi studentov lingvisticheskogo vuza : na materiale nemeckogo yazyka = Multimedia complex as a means of teaching vocabulary of foreign language speech to students of linguistic university: on the material of the German language: abstract of Doctorate in Pedagogics. Nizhny Novgorod. (In Russ.)
9. Zimn'aya, I. A. (2004). Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya = Key competencies as a result-target basis of competency-based approach in education. Author's version. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. (In Russ.)
10. Sizemina, A. E. (2009). Metodika razvitiya lingvisticheskoy kompetencii studentov lingvisticheskogo vuza na osnove formirovaniya motivacionnoj bazy obuchayushchihya = Motivation-based methods of linguistic competency development in linguistic university students: abstract of Doctorate in Pedagogics. Linguistics University of Nizhny Novgorod. Nizhny Novgorod. (In Russ.)
11. Targońska, J., Stork, A. (2013). Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 24, 71–108.
12. Chajnikova, G. R. (2016). The methodology of the formation of a foreign-language speech lexical competence on the basis of an external informational foundation. Philology. Theory & Practice. Tambov: Gramota, 4(58), in 3 parts, part 2, 207–210. (In Russ.)
13. Kerstin, A. (2021). Wortschatzkompetenz erheben : eine synoptische Zusammenstellung wortschatzdiagnostischer Verfahren. In Juska-Bacher, B., Brugger, L., Fischer, A., Röthlisberger, M. (Eds.), Wortschatzkompetenzen definieren, erheben und fördern = Defining, assessing and fostering vocabulary skills, 113, 193–211. (Bulletin suisse de linguistique appliquée).
14. Serova, T. S. (2001). Psihologiya perevoda kak slozhnogo vida inoyazychnoj rechevoj deyatel'nosti = Psychology of translation as a complex type of foreign language speech activity. Perm': Perm State Technical University. (In Russ.)
15. Vygotsky, L. S. (1999). Myshlenie i rech' = Thought and language. Moscow: Labirint. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Руцкая Екатерина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры «Иностранные языки, лингвистика и перевод»

Пермского национального исследовательского политехнического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Rutskaya Ekaterina Alexandrovna

PhD (Pedagogics), Associate Professor

Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation

Perm National Research Polytechnic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

16.12.2024
11.01.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.1



Когнитивная компетенция как ключевая цель профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (социально-политические науки)

Н. С. Харламова¹, Г. А. Иванкина²

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

¹nskafedra@mail.ru, ²galina_ivan@mail.ru

Аннотация. В статье комплексно рассматривается когнитивная компетенция как методическое понятие профессионально ориентированного образования в области социально-политических наук. Авторы дают определение когнитивной компетенции, обосновывают ее важность для будущей профессиональной деятельности, обозначают стратегии и алгоритмы обучения когнитивной компетенции, освещают инновационные методы формирования когнитивной компетенции на кафедре лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук Московского государственного лингвистического университета.

Ключевые слова: когнитивная компетенция, формирование когнитивной парадигмы, когнитивные навыки, стратегии, алгоритмы обучения, когнитивная модель

Для цитирования: Харламова Н. С., Иванкина Г. А. Когнитивная компетенция как ключевая цель профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (социально-политические науки) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 62–68.

Original article

Cognitive Competence as the Key Goal of Vocationally Oriented Language Teaching (socio-political sciences)

Natalya S. Kharlamova¹, Galina A. Ivankina²

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

¹nskafedra@mail.ru, ²galina_ivan@mail.ru

Abstract. The paper deals with a comprehensive coverage of cognitive competence as a methodological concept in the sphere of vocationally oriented foreign language teaching of students in socio-political sciences. The authors define cognitive competence, prove its importance for the future professional activity, give an outline of strategies and algorithms of teaching cognitive competence, describe the innovative methods of forming cognitive competence at the Department of Linguistics and Political Communications in Moscow State Linguistic University.

Keywords: cognitive competence, formation of cognitive paradigm, cognitive skills, strategies, learning algorithms, cognitive model

For citation: Kharlamova, N. S., Ivankina, G. A. (2025). Cognitive competence as the key goal of vocationally oriented language teaching (socio-political sciences). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 62–68.

INTRODUCTION

Vocationally oriented language learning (VOLL) has been an exceedingly dynamic sphere in the past thirty years. From the perspective of the future, the most general goal of professional university training should be to empower students with the skills, knowledge, and mindset needed to succeed in rapidly evolving and increasingly complex world.

It is obvious that training programs should meet the necessity to prepare students for the constantly changing job market by providing them with skills and knowledge needed to adapt to new technologies and professional trends. The importance of interdisciplinary skills and knowledge is emphasized. University training should aim at developing students' ability to work across different disciplines and collaborate with diverse teams. The pace of change in the workforce is accelerating, and professionals are to be committed to lifelong learning to stay relevant. University training should cultivate a culture of continuous learning and encourage students to seek out opportunities for professional development and retraining throughout their careers. Globalized world becomes more and more connected, so it is necessary for future specialists to possess skills to work globally. Training programs should focus on developing students' cross-cultural communication and understanding of global issues.

FORMING COGNITIVE PARADIGM

Taking into consideration the forthcoming goals facing vocationally oriented training in the future, let's focus on *cognitive competence* which has become increasingly essential for professionals to succeed in their careers and adapt to new challenges. *Cognitive competence* refers to the ability to effectively process information, adequately understand it, think critically, express thoughts clearly, solve problems, make competent decisions.

As such, enhancing cognitive competence should be a key goal of professional training programs in the future. This means providing opportunities for professionals to develop skills such as problem-solving, decision-making, creativity. It also involves fostering a growth mindset, curiosity, willingness to learn and adapt to new information and technologies.

Incorporating cognitive competence into professional training can help individuals become more agile, and adaptable in their careers, better equipped to handle uncertainty and complexity, and able to innovate and find creative solutions to new or unusual

problems. Additionally, cognitive competence can also enhance communication skills and teamwork, as individuals are better able to understand and collaborate with others.

Investing in developing cognitive competence in professional training programs can help professionals stay competitive in ever-evolving job market and contribute to their overall success and fulfillment in their careers.

Strategies for teaching cognitive competence at the university level can involve the following:

– *Encouraging active learning.* Students are engaged in hands-on activities, group discussions, case studies, and real-world problem-solving exercises to help them apply their knowledge in practical situations. In Moscow State Linguistic University, as well as in many other Universities of the Russian Federation, numerous discussion platforms have been started to launch role-play students' discussions in foreign languages on current issues. They can be denominated as UNO Model, or African Model, or Middle East Model, etc. Organizational forms can include role-played debates, press-conferences, political leaders imitated interviews, etc.

– *Building cognitive flexibility.* Students' ability to adapt and adjust to new situations is trained. They are taught to keep their minds open and active by learning new things, exploring new ideas, and staying curious about the world around them. Students are encouraged to stay up-to-date on current trends and developments in their professional fields. They are engaged in activities that challenge their minds and in extensive reading. The importance to try to think outside the box and see problems from multiple angles is emphasized.

– *Consolidating knowledge.* Massive and various information students get, both linguistic and professional, is constantly revised and recycled to let it stay. Otherwise, it tends to be hugely diminished or even completely lost as soon as the semester ends and corresponding exam is passed. Vocabulary snowballs and situation remodeling are among those technologies that are practiced to enlarge vocabulary and expand factual awareness of students. For the new information to integrate efficiently, connections are made between the newly acquired knowledge and the old one.

– *Fostering critical thinking.* Students are encouraged to analyze information, evaluate evidence and arguments, and think critically about complex issues. Opportunities are provided for them to question assumptions, consider alternative perspectives, and make informed judgments. Students are taught how to recognize truth and fake, fact opinion, how to look for proofs in various sources, how to compare

information from different sources, how to test sources of information for reliability and trustworthiness, etc. Also, students are offered to practice looking at situations from different perspectives and considering various options before making decisions.

– *Developing problem-solving skills.* Students are taught how to identify problems, gather relevant information, develop and evaluate potential solutions, and make decisions based on logic, sound reasoning and proven evidence. Besides, they are instructed how to break down complex problems into smaller, manageable parts, and how to come up with creative solutions and later be able to test them out to see what works best.

– *Promoting effective communication.* Students are taught to improve their written and verbal communication skills through assignments that require clear and coherent writing, presentations, and group discussions.

– *Collaborative learning.* Students are encouraged to work together in group projects, collaborative assignments, and peer review exercises to develop their teamwork and effective communication skills. Students are engaged to work in mini-groups, in pairs, or research multi-staged collectively performed projects.

– *Supporting metacognition.* Metacognitive skills allow individuals to monitor and control their own thinking processes. These skills include being able to plan, evaluate, correct one's thinking and problem-solving processes, as well

as being aware of one's strengths and weaknesses in these areas. These skills are important for effective learning. Students are helped to develop metacognitive skills by encouraging reflection on their learning process, setting goals, monitoring their progress, regulating and adjusting their strategies as needed.

– *Providing feedback.* Students are offered constructive feedback on their work to help them identify areas for improvement and further development of their cognitive abilities.

By implementing these strategies and creating a supportive learning environment, university professors can help students develop cognitive competence and prepare them for success in their academic and professional pursuits.

Cognitive competence can be defined in terms of cognitive skills. Teaching cognitive competence means mastering *two types of skills*: structural cognitive skills and constructive cognitive skills [Дмитриева, 2019].

The *text-work algorithm* that makes it possible for all the cognitive skills to develop comprises three stages: *pre-reading stage, intro-reading stage and post-reading stage*. The cognitive model of discourse processing is presented in the works of the University of Amsterdam professor T. A. van Dijk [Ван Дейк, 2000]. Adequate understanding of the text depends on how well students know the situation described in the text. Individual situational models are based on student's personal awareness

Table 1

COGNITIVE SKILLS

1. <i>Constructive cognitive skills:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • determine the topic of the news discourse using the headline • find culturally significant information • find, analyze, compare information about new facts based on professional experience • find connections between parts of the text • recognize the primary and the secondary part of the text • fully and adequately understand the content of the text • identify semantic milestones in the text • set connections between the content of the text and the broader political context
2. <i>Lingvocognitive skills:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • see whether the headline matches the principal message of the text • evaluate the means of influencing the reader when implementing a speech strategy • identify means of concealing information • determine the means of argumentation • correlate neutral terms with their political counterparts • explain the meaning of euphemisms and replace them with neutral equivalents • assess the author's attitude towards the described events • predict the further political development of the problem based on the information received • see what actions the author encourages the reader to take

Table 2

COGNITIVE READING ALGORITHM

Pre-reading stage	Reconstruction of the overall information about the situation
Intro-reading stage	New information is added to the reconstructed picture
Post-reading stage	New information is integrated into the general model of the situation. The whole knowledge is updated

accumulating previous intellectual experience and background knowledge in the professionally associated sphere. The pre-text stage aims at reconstructing the overall information about the situation. It starts with observing extra-linguistic visuals around the text: headline, subtitle, photos, pictures. The process inspires inter-text and hypertext associations that are shared in the group and helps activating all the preceding relevant knowledge about the situation. At the same time, the contextual expectations are formed, which minimize further cognitive efforts to process the information contained in the text. In fact, adequate interpretation of the text is based on the efficiency of this stage.

Intro-reading stage provides inter-text reference, when mentioned realia, events, persons, names, etc. are explicated. Both stages build up the student's cognitive environment, which includes all the facts within the framework of the situation that are accessible to the memory. As a result, the entire system of knowledge of the student on the situation is updated.

At the final stage (post-reading), the reconstruction of the situation takes place again, but now the new information is integrated into the general model of the situation.

Oral discourse in socio-political sphere can exist in different formal representations: official speech / address of political leaders, debate, interview, press-conference, etc. In terms of cognitive algorithm, the work goes through the same three stages as in the case of written text. They can be called *pre-watching stage*, *intro-watching stage* and *post-watching stage*. However, in a case like that we should take into consideration extra-linguistic factors that really influence the perception of discourse, mainly audio and visual information that, in fact, plays the dominant role for the spectator. Relevant audio characteristics of the speech include speed, pitch of tone, volume of voice, pauses, length of sentences, emphatic means. Relevant visual characteristics include behavior of the speaker, such as gestures, mimics, mood representations, reactions to audience's feedback, etc. Behaviour of the public should also be analyzed: different forms of interaction, signals of approval / disapproval, applause, chanting, standing up from the seats, etc. The most essential idea here is that all these means are

tightly and directly connected with the key messages of the political performance. More than that, they are, in fact, adjusted to its purposes. Diligent class work analysis of audio and visual speech characteristics contributes to cognitive algorithms.

Emphasis is placed on competences aimed at constructing knowledge. The role of constructive cognitive competence is growing.

Mastering socio-political sciences provides favourable conditions to build up cognitive skills. Nowadays in the fast developing society, there emerge new challenges and in order to meet them, cognitive skills should also enhance and get more complicated. To take that into account, the department of Linguistics and Political Communications developed a teaching model of forming cognitive competence.

The *cognitive model* is being formed step by step passing through *three types of activities*: receptive, productive and productive-creative. Receptive activity covering reading and listening is followed by productive activities presupposing speaking and writing on the basis of the received information. Further on, it turns into productive-creative activity (speaking and reading) on the basis of added information, expressed opinions and assessments, analysis and structuralizing.

Table 3

GENERAL COGNITIVE MODEL

Receptive → skills	Productive → skills	Productive-creative skills
reading listening	speaking writing	speaking writing
	reproduction of received information	recreation of information

The cognitive model is implemented by means of *knowledge-based textbooks*, compiled in the process of a decade-long teamwork (nearly 30 authors have been involved). The textbooks, teaching different languages, are united by the idea of a common cognitive core, that is understood as essential basic professional information (topics, approaches, interpretations, classifications, exercises, terminological glossaries). This innovative

know-how turned out to be very productive and time-efficient in conditions of rigidly restricted academic hours.

As illustrations, we can offer such popular textbooks as *Political Issues of a Global Age, Insights into social issues, Insights into Africa, New challenges need new answers, Digital society* [Гладчук, 2018; Харламова, Демидова, 2022; Харламова, Кулакова, 2024; Харламова, Кивилева, 2020; Харламова, Самойленко, 2024] and a great many of others aimed at the English language. On the other hand, there are textbooks based on the German, French, Spanish, Finnish, Arabic, Chinese, etc. languages taught at our Department, e.g. *Politische Landeskunde Deutschlands und Russlands, The Finnish language: translation of social and economic texts* [Грищенкова, Паль, 2014; Братчикова, 2017]. The total number of the textbooks within 2014–2024 exceeds 80. The full pack of the Department-produced textbooks is available in the students library of the University.

The stereotypical textbook consists of units (modules) that can be used in the learning process either in the due succession or in another order depending on the current situation. They can also be combined with materials from mass media or other sources.

The textbooks have authentic social-political materials and a unified system of exercises aimed at developing and consolidating cognitive skills. Students gradually master different types of reading depending upon the purposes (search for facts, general information or full comprehension): scanning, skimming, academic and critical types of reading. They all observe the three stages of reading. Speaking exercises develop students' ability to interpret, assess, debate, convince enacting the relevant information and vocabulary.

The textbook contains sections with explanations and comments to the texts and also keys to difficult exercises. That facilitates the use of the textbooks for independent studies.

The idea of the common cognitive core is also very productive in terms of compiling new textbooks. For instance, a textbook about the UNO on the basis of the English language which has been successfully used for teaching for many years, can be reproduced as a Spanish or German version. In this case, we can witness considerable intensification of the learning process thanks to the common cognitive core having been formed in English.

Moreover, the common cognitive core serves as a hook to give rise to multilateral growth of professional information gained in different languages that the students are mastering. From linguistic point of view, this method is also efficient because it results in constructing relevant professional glossaries that exist in three or more languages (Russian, English, one or two more foreign languages). They are self-made and shared by students, connected with the topics covered, most probably emotionally coloured and that is why easier learnt. In addition, interlingual connections and parallels, that become exposed in this case, are also important. For example, students pointedly pick up political neologisms, find their definitions and see what corresponding lexemes exist in other languages.

CONCLUSION

Cognitive competence, which is seen as increasingly essential for professionals to succeed in their careers and adapt to new challenges in the future, needs a thorough attention in the process of vocationally oriented training.

In a cognitive perspective, language is seen as a mentally constructed system with learners developing their inter-language skills through cognitive processes, such as problem solving, cognitive flexibility and the application of learning strategies which develop through communication, collaboration and guided activities. Within the cognitive paradigm for students of political sciences the following strategies are essential: encouraging active learning; building cognitive flexibility; consolidating knowledge; fostering critical thinking; developing problem-solving skills; promoting effective communication and collaborative learning; supporting metacognition.

Forming cognitive paradigm means mastering two types of skills, structural cognitive and constructive cognitive, and comprises three stages of work (receptive, productive and productive-creative). Special emphasis is placed on constructive cognitive skills. The teaching model enacts a complex of knowledge-based textbooks in different foreign languages united by the idea of a common cognitive core. All teaching techniques are supposed to be well balanced and to follow certain logistics of forming cognitive skills.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дмитриева Ю. Г. Формирование умений интерпретировать иноязычный политический дискурс у будущих политологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019. Вып. 4 (833). С. 53–65.

2. Ван Дейк Т.А. Анализ новостей как дискурса // Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. С. 111–160
3. Гладчук Е. Н. Political Issues of a Global Age: учебное пособие для студ. IV курса, обучающихся по направлениям подготовки «Международные отношения» и «Политология». 2-е изд., стереотип. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018.
4. Харламова Н. С., Демидова Е. Е. Insights into social issues: учебное пособие для студентов бакалавриата II курса, обучающихся по направлениям подготовки «Международные отношения», «Политология» и «Зарубежное регионоведение». М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2022.
5. Харламова Н. С., Кулакова Н. А. Африка сегодня: учебное пособие для обучающихся по направлениям подготовки 41.03.01 Зарубежное регионоведение, 41.03.04 Политология, 41.03.05 Международные отношения по дисциплине «Практический курс первого / второго иностранного языка (английский язык)». М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2024.
6. Харламова Н. С., Кивилева Е. Б. New challenges need new answers: учебное пособие. МГЛУ. М.: Проспект, 2020.
7. Харламова Н. С., Самойленко М. А. Digital society: учебное пособие для обучающихся по направлениям подготовки «Международные отношения», «Политология» и «Зарубежное регионоведение». М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2024.
8. Гришенкова Г. А., Паль А. Politische Landeskunde Deutschlands und Russlands. Политическое страноведение Германии и России : учебное пособие для студентов I и II курсов. М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014.
9. Братчикова Н. С. Финский язык: перевод текстов общественной и экономической тематики: учебное пособие для студ. I–II курсов магистратуры, обуч-ся по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение». М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017.

REFERENCES

1. Dmitrieva, Yu. G. (2019) Formation of skills to interpret foreign-language political discourse in future political scientists. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 4(833), 53–65. (In Russ.)
2. Van Dyck, T. A. (2000). Analiz novostej kak diskursa = Analysis of news as discourse. In Language. Cognition (pp. 111–160). Blagoveshchensk: BGK after Baudouin de Courtenay. (In Russ.)
3. Gladchuk, E. N. (2018). Political Issues of a Global Age: a textbook for 4th-year students studying in the field of International relations and Political science. 2nd ed., stereotyped. Moscow: MSLU.
4. Kharlamova, N. S., Demidova, E. E. (2022). Insights into social issues: a textbook for second-year undergraduate students studying in the fields of International relations, Political science, and Foreign regional studies. Moscow: MSLU.
5. Kharlamova, N. S., Kulakova, N. A. (2024). Insights into Africa (key issues): a textbook in the field of Foreign regional studies, International relations and Political science. Moscow: MSLU.
6. Kharlamova, N. S., Kivileva, E. B. (2020). New challenges need new answers: a textbook. Moscow: Prospect.
7. Kharlamova, N. S., Samoylenko, M. A. (2024). Digital society: a textbook for students in the field of Foreign regional studies, International relations and Political science. Moscow: MSLU.
8. Grishenkova, G. A., Pal, A. (2024). Political Studies of Germany and Russia: a textbook for first- and second-year students. Moscow: MSLU.
9. Bratchikova, N. S. (2017). The Finnish language: translation of social and economic texts: for students of the 1st and the 2nd years of the Master's degree in the field of Foreign regional studies. Moscow: MSLU.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Харламова Наталья Сергеевна

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

Иванкина Галина Александровна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**Kharlamova Natalya Sergeevna**

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

Ivankina Galina Alexandrovna

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

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

11.02.2025
17.02.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Педагогический дискурс как инструмент моделирования аутентичной ситуации общения на занятии по иностранному языку

Г. М. Фролова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
frolova@linguanet.ru*

Аннотация. В статье рассматривается роль педагогического дискурса в создании ситуаций реального иноязычного общения, определяются функции и характеристики профессионального педагогического общения, выявляются типичные ошибки, которые допускают будущие и начинающие преподаватели иностранного языка в ходе осуществления педагогического взаимодействия с учащимися.

Ключевые слова: ситуация реального педагогического общения, педагогический дискурс, будущий преподаватель иностранного языка, начинающий преподаватель иностранного языка, педагогическое взаимодействие

Для цитирования: Фролова Г. М. Педагогический дискурс как инструмент моделирования аутентичной ситуации общения на занятии иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 69–73.

Original article

Foreign Language Teachers' Professional Discourse as a Tool of Simulating Authentic Situational Contexts in the Foreign Language Classroom

Galina M. Frolova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
frolova@linguanet.ru*

Abstract. The article looks at the role of foreign language teachers' discourse in modeling life-like situational contexts, analyses the functions and features of teacher-student interaction as well as generalizes about some typical mistakes committed by teacher-trainees and by newly-qualified teachers of foreign languages in the foreign language classroom.

Keywords: authentic classroom interaction contexts, classroom discourse, teacher-trainees, newly-qualified foreign language teachers, teacher-student interaction

For citation: Frolova, G. M. (2025). Foreign language teachers' professional discourse as a tool of simulating authentic situational contexts in the foreign language classroom. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 69–73. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Уже много лет, если не десятилетий, специалисты в области лингводидактики и методики обучения иностранному языку декларируют приверженность коммуникативным принципам преподавания иностранного языка (ИЯ), включая принципы ситуативности и аутентичности. Они предполагают придание учебному процессу необходимой достоверности, создание на занятии иностранного языка обстановки, максимально приближенной к реальной ситуации общения, для чего предлагается использовать современные образовательные технологии, включая нейросети, искусственный интеллект, 3D-технологии и др.

К сожалению, не каждая аудитория оборудована на высоком технологическом уровне, и не каждый преподаватель иностранного языка свободно владеет современными интернет-технологиями.

Одним из способов достижения подлинности общения, несомненно, является обязательное включение в содержание обучения овладение аутентичными этикетными формулами, принятыми в изучаемой культуре. Педагогическое взаимодействие также должно стремиться к естественности профессиональной культуры общения, характерной для иной социальной и языковой среды [Щукин, Фролова, 2015].

Другими словами, для моделирования естественной иноязычной среды целесообразно использовать доступный каждому учителю и преподавателю иностранного языка инструмент – свою профессиональную педагогическую речь.

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Педагогический дискурс, т.е. речь преподавателя на занятии по иностранному языку, может выполнять многочисленные дидактические функции:

- обучающую – показывать студентам, как нужно эффективно, нормативно, аутентично пользоваться иностранным языком;
- контролирующую – обеспечивать адекватную обратную связь;
- организационную – умение давать четкие, ясные, недвусмысленные инструкции и др.

Педагогический дискурс должен отвечать таким важным требованиям, как нормативность, разнообразие языковых средств общения, обращенность, эмоциональная окрашенность и др.

Рассмотрим типичные ошибки, которые допускают будущие учителя и преподаватели

иностранного языка. Анализ основан на тестировании студентов 4-го курса, прослушавших очень короткий курс «Практикум по профессиональной педагогической коммуникации», а также на наблюдении за учебным процессом.

Основная ошибка, на наш взгляд, – это многословие, избыточность инструкций и комментариев «преподавателя иностранного языка». Эта порочная практика не только не облегчает понимание цели и процедуры выполнения упражнений, но и неоправданно увеличивает время звучания преподавателя на занятии иностранным языком.

Приведем пример инструкции, предшествующей прочтению текста.

Right, everyone! I'd like you to read the text titled "How much government is too much government" and think of the main idea of the text. You have a list of questions aimed at general comprehension so they could be useful to you. Then, we're going to answer those questions to check your overall comprehension...

Строго говоря, это не худший вариант инструкции, но она могла быть более точной с точки зрения цели чтения (понять основную мысль или ответить на вопросы относительно основного содержания), более краткой и лингвистически более корректной.

В отредактированном виде эта инструкция могла бы звучать так:

Right, everyone! I'd like you to read the text "How much government is too much government" and try to understand the main information. A list of questions will help you.

Еще одна ошибка, связанная с упомянутой выше, – это неумение не только кратко и лаконично предъявлять задания к упражнениям, но и неумение структурировать серию вопросов, добиваться недвусмысленности инструкция и вопросов. Например.

1. What was the text about? (*Vague, the question is lacking in clarity*)
2. What was the problem with the N bank?
3. What were the two opposing viewpoints regarding the government's decision? (*To do what?*)
4. What action did the R. administration take regarding that problem? (*Which problem?*)
5. What is a common argument used to defend the government's bail-outs? (*See question 3*)
6. What is a major criticism of the government's bail-outs? (*See question 3*)

Педагогические науки

Сравним этот список вопросов с другим, более ясно, четко и кратко составленным.

- 1) Why did the R. Administration decide to rescue the N. bank?
- 2) What were the main arguments given by the critics of *bailing out the bank*?
- 3) What were the main arguments of the opponents of *bailing out the bank*?

Обратим внимание также на то, что автор второй серии вопросов использовал в формулировках ключевой, опорный вокабуляр по теме, что с методической точки зрения очень грамотно.

Нормативность инструкций будущих преподавателей тоже страдает. Их профессиональная неполноценность не может не вызывать беспокойства и сожаления, учитывая, что речь идет о студентах, завершающих курс обучения в бакалавриате. Подчеркнем, что мы говорим не о речевой грамотности в целом, а о грамотной речевой практике классного обихода. Основной причиной ошибок, как показывает их анализ, является межязыковая интерференция.

Приведем примеры только самых частотных ошибок.

- ~~Remind us the rule~~
(*вместо* Remind us of the rule)
- ~~Let's discuss about the problem~~
(*вместо* Let's discuss the problem)
- ~~Listen the text and tell what the text is about~~
(*корректный вариант* – Listen to the text and say what the text is about).
- ~~How do you think when did it happen?~~
(*корректный вариант* – When do you think it happened?)
- ~~Let's do the exercise 3~~
(*корректный вариант* – Let's do exercise 3).

Речь многих будущих учителей и преподавателей иностранного языка не отличается аутентичностью или уместностью, что особенно важно для создания ситуации реального общения на уроке (занятии) иностранным языком.

When did the event happen? – In 1812. –
Right you are.

Использование фразы *Right you are!* как поощрения правильного ответа неуместно, так как коммуникативная функция этой фразы – согласиться с чьим-либо мнением или желанием, согласиться выполнить просьбу.

Для большей убедительности приведем примеры из английской художественной литературы,

чтобы показать коммуникативную функцию фразы *Right you are!* в естественной ситуации общения.

- (1) The front door intercom buzzed in the kitchen. Victoria walked over to it lazily.
“Hello?”
“IT'S ME,” yelled Charles from downstairs, his voice reverberating around the flat.
“You don't need to shout, darling,” said Victoria for the hundredth time. “That's why we got the intercom.”
“**RIGHT YOU ARE,**” shouted Charles. “I'M WITH JAKE. WE DECIDED TO GO TO THE CLUB FOR A SPOT OF LUNCH AND A GAME OF TENNIS. NEED TO PICK UP MY KIT, JAKE THOUGHT HE'D POP UP AND SAY HELLO –”
Victoria buzzed them up, delighted” [Nathan, 2021, с. 110].
- (2) Victoria had stayed as calm as possible at first, but then two things went wrong. First, Charles started the engine and then he proceeded to try and drive.
“Charles, you're driving like a moron.”
“**Right you are,** dear” [Nathan, 2021, с. 134].
- (3) “There'll be some other people I think you'd like to know,” said Mr. Dersingham, “but we won't make it too formal. Just a black tie, y'know, black tie.” He said this as people always say it, that is, as if a white tie weighed a ton and they are letting you down lightly.
“What do you mean? Wear a dinner jacket?”
“That's the idea,” said Mr. Dersingham, telling himself that really Golspie was extraordinarily out of touch. “And – er – eightish then, next Tuesday, eh?”
“**Right you are,**” replied Mr. Golspie. “Very pleased” [Priestley, 1974, с. 95].

Адекватная реакция учителя и преподавателя иностранного языка на правильный ответ учащегося должна звучать так: *That's right!*

Также неуместно употреблять структуру *Will you be so kind as to...*, чтобы попросить студентов открыть учебник. Для придания просьбе (инструкции) вежливости достаточно сказать *Could you open your books? / Open your books, please! / Open your books, will you?*

Хорошие примеры того, как некоторые неуместные и неаутентичные высказывания отечественных учителей или преподавателей иностранного языка могут нарушить благоприятную рабочую атмосферу на уроке иностранного

языка, предлагает учебное пособие «Английский для учителей английского языка». Приведенные в учебном пособии примеры демонстрируют не только неумение придать вопросу коммуникативную вежливость, но также интерференцию русского языка и в лингвистическом, и в социокультурном плане.

1. How can you not know this!
2. Do you think there is no need for you to write it down? Do you think you are the smartest here?
3. How can you not remember such a simple rule?
4. Okay, that is enough of your opinion. Does anyone else want to share? [Корнев, Гущина, Ершова, 2024, с. 35–36]

С будущими учителями и преподавателями очень полезно обсудить соответствующие ситуации общения на уроке иностранного языка, выбрать наиболее уместные и аутентичные формулировки обратной связи. Предложим возможные варианты:

1. This information may come in handy.
2. It might be a good idea for you to put it down.
3. I don't think it's a difficult rule to use. I'm sure you'll cope with it.
4. Thank you for your opinion. Are there any other opinions? / Any more contributions? I don't think all the important points have been mentioned, etc.

Анализ ошибок позволяет сделать вывод о том, что молодой учитель / преподаватель иностранного языка должен тщательно прописывать план занятия и подходить к этому не формально, не просто рисовать схему «действий учителя» и «действий учащихся».

Вывод в первом приближении достаточно очевидный. И однако, как показывает опыт наблюдения за реальным учебным процессом, не все начинающие учителя иностранного языка исходят из того, что план урока – это опорный конспект, который должен быть написан на изучаемом языке, а затем, как любой заранее подготовленный письменный текст, тщательно отредактирован в рамках требований к педагогической профессиональной речи: нужно устранить возможные лексические и грамматические неточности, снять неоправданные повторы, избыточность, уточнить логику инструкций.

Естественно, план не может предусмотреть все ситуации общения, которые могут возникнуть на уроке, но именно поэтому качественно составленный и выверенный план может помочь преподавателю избежать лишнего стресса, провести урок уверенно и эффективно.

Как уже было отмечено, при оформлении конспекта урока и формулировании инструкций целесообразно включать в свою речь те лексические или грамматические единицы, которые преподаватель хотел бы активизировать в речи своих обучающихся, о чем план урока позволяет позаботиться заранее. Например:

I suggest moving on. I suggest acting out the following situation. I'd like you to do exercise 4.

Еще одной «болезнью роста» начинающих преподавателей иностранного языка является желание выразить свою мысль витиевато, вместо использования либо общепринятой этикетной формулы классного обихода, либо типичной сочетаемости слов. Например, вместо того, чтобы сказать *Let's do exercise 12*, мы можем услышать на уроке *Let's address the following exercise*. Или вместо просто и доступно выраженной мысли: *Let's look at some typical (common) mistakes* – учитель предлагает проанализировать *mistakes renowned for their frequency*.

Такие формулировки, по-видимому, не оправданы, особенно в школьной аудитории: мы знаем, что неопытные пользователи часто путают глаголы *make* и *do*, и поэтому лишний раз услышать в речи учителя иностранного языка правильное сочетание *do an exercise* или *make a (typical / common) mistake* пойдет учащимся на пользу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тестирование будущих преподавателей и учителей иностранного языка, а также анализ педагогического дискурса действующих учителей и преподавателей иностранного языка показывает, что сформированность умений и навыков речевого поведения учителей и преподавателей иностранного языка на уроке не может достигаться без тщательной, целенаправленной работы. Мы не можем полагаться на то, что, проведя много времени в школьной и вузовской аудитории, будущие учителя иностранного языка научатся правильно, уместно и максимально аутентично применять язык классного обихода, использовать корректные этикетные формулы, необходимые в той или иной учебной ситуации.

Именно поэтому можно только приветствовать введение обязательной учебной дисциплины «Практикум по профессиональной педагогической коммуникации», предназначенной для лиц, обучающихся по направлению подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шукин, А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования. М.: Академия, 2015.
2. Nathan M. Persuading Annie. New York: Harper Collins Publishers, 2001.
3. Priestley J. B. Angel Pavement. Moscow: Progress Publishers, 1974.
4. Корнев А. А., Гущина Ю. А., Ершова Т. А. Английский для учителей английского языка (English for Teachers of English, Students' Book): учебник для вузов с электронной поддержкой. М.: RELOD, 2024.

REFERENCES

1. Shchukin, A. N., Frolova, G. M. (2015). Metodika prepodavaniya inostrannyhyazykov = Foreign language teaching methodology. Moscow: Academy Publ. (In Russ)
2. Nathan, M. (2001). Persuading Annie. New York: Harper Collins Publishers.
3. Priestley, J. B. (1974). Angel Pavement. Moscow: Progress Publishers.
4. Kornev, A. A., Gushchina, Yu. A. Ershova T. A. (2024). Angliiskii dlya uchitelei angliiskogo yazyka (English for Teachers of English, Students' Book) = English for Teachers of English (English for Teachers of English, Students' Book). Text-book for universities with electronic support. Moscow: RELOD.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Фролова Галина Михайловна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Frolova Galina Mihailovna

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

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

09.02.2025
23.02.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 378



Эмпирические исследования проблем технологично организованного развития интеллектуальных умений студентов-педиатров при обучении иностранным языкам

Д. А. Христофорова

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

Аннотация. В статье представлены эмпирические исследования технологично организованного развития интеллектуальных умений на занятиях по иностранному языку студентов, обучающихся по специальности «Педиатрия». По результатам анализа эмпирического материала было выявлено, что последовательное применение на занятиях группы методов проблемной постановки и решения задач, разбора / анализа конкретных ситуаций / кейсов в рамках деловой игры повышает качество иноязычной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: эмпирические данные, интеллектуальные умения, студенты-педиатры, технологично организованное развитие, иностранные языки

Для цитирования: Христофорова Д. А. Эмпирические исследования проблем технологично организованного развития интеллектуальных умений студентов-педиатров при обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). 74–82.

Original article

Empirical Studies of the Problems of Technologically Organizing Development of Pediatric Students' Intellectual Skills in Teaching Foreign Languages

Daria A. Khristoforova

*Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia
Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
khristoforovadarya@gmail.com*

Abstract. The article presents empirical studies of the problems of technologically organizing development of intellectual skills in the classes of foreign language students studying in the specialty "Pediatrics." The study revealed that consistent use of group of methods, such as problem setting and problem solving method, analysis of specific situations / cases during function role play improves the quality of students' foreign language training.

Keywords: empirical data, intellectual skills, pediatric students, technologically organizing development, foreign language

For citation: Khristoforova, D. A. (2025). Empirical studies of the problems of technologically organizing development of intellectual skills of pediatric students in teaching foreign languages. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 74–82. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность нашего исследования обусловлена недостаточным уровнем владения студентами медицинских университетов интеллектуальными умениями на иностранных языках по профилю их подготовки, что является препятствием для эффективной профессиональной межкультурной коммуникации специалистов в области здравоохранения. В современном мире, когда медицина быстро развивается, появляются новые методы диагностики и лечения различных заболеваний, становится необходимым учитывать международные реалии при подготовке студентов-педиатров. *Проблема* заключается, однако, в том, что не все обучающиеся готовы к иноязычной профессиональной деятельности и совместной работе с иностранными коллегами. *Целью* нашего исследования является экспериментальная проверка технологично организованного развития интеллектуальных умений будущих врачей-педиатров, владеющих разными иностранными языками.

Для достижения поставленной цели и решения вышеозначенной проблемы была выдвинута *гипотеза* о том, что технологично организованное развитие интеллектуальных умений студентов говорить и писать на разных иностранных языках с помощью группы методов проблемной постановки / решения задач, разбора / анализа конкретных ситуаций / кейсов и деловой игры будет содействовать их иноязычной профессиональной подготовке. Для подтверждения выдвинутой гипотезы был проведен педагогический эксперимент на основе исследований российских ученых [Вербичкий, 1999; Малыгина и др., 2021; Рыблова, 2018; 2021; Щуркова, 2025 и др.], анкетирование, тестирование и статистический анализ эмпирических данных.

СПЕЦИФИКА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Эмпирические исследования проводились в 2022–2025 годы в группах студентов первого курса, обучающихся в Российском национальном исследовательском медицинском университете им. Н. И. Пирогова по специальности «Педиатрия». Экспериментальная работа была разделена на три этапа: *констатирующий, обучающий, заключительный*. На первом (констатирующем) этапе были отобраны экспериментальные (ЭГ) и контрольные (КГ) группы студентов, обучающихся английскому и французскому языкам. Общее количество принявших участие составило 170 человек. Мы предлагали студентам заполнить анкету. Для определения

степени сформированности языковых и интеллектуальных умений по каждой из тем, таких как «Инфекционные болезни у детей», «Нефрология», «Пульмонология», «Госпитальная и поликлиническая педиатрия» и др. был также разработан тест на английском и французском языке в устной и письменной форме. Он включал профессионально ориентированные интеллектуальные задания проблемного характера разного уровня сложности и объема. Эти задания были составлены к каждому профессионально значимому иноязычному кейсу-проблеме, представленному в виде печатного текста-описания медицинских диагнозов разных пациентов или записанных в аудиоформате носителем изучаемого иностранного языка или озвученных нейросетью вариантов медицинских диалогов / полилогов и др. Результаты анализа входных эмпирических данных выявили следующие проблемы: низкий уровень владения студентами иноязычной устной речью по профилю подготовки, недостаточную степень сформированности интеллектуальных умений обучающихся разным языкам, неумение самостоятельно проектировать, регулировать и оценивать собственную иноязычную интеллектуальную деятельность и др.

На втором (обучающем) этапе экспериментальной работы была апробирована спроектированная и научно обоснованная нами модель технологии развития интеллектуальных умений на разных иностранных языках в рамках деловой игры. Для моделирования технологии мы опирались на работы российских ученых [Рыблова, 2018; Щуркова, 2025].

Были определены три группы интеллектуальных умений [Рыблова, Христофорова, 2023]:

К первой группе мы относим *когнитивные умения*, которые основаны на внимании, памяти и мышлении обучающихся разным иностранным языкам и направлены на *восприятие* иноязычного профессионально значимого содержания в устной (аудирование) или письменной форме (чтение); *поиск и фиксацию* фонетических явлений, лексических единиц, грамматических структур и др.; *осмысление* (усвоение речевых образцов и общего смысла услышанного или прочитанного кейса); *перестановку и преобразование* языковых объектов; *запоминание* (произвольное и произвольное) медицинской терминологии; *применение* ее в учебных и профессионально заданных ситуациях речевого общения; *первичное обобщение* полученных знаний.

Во вторую группу входят *аналитико-синтетические* умения, основанные, в первую очередь, на аналитическом мышлении и подразумевающие единство последовательно реализуемого *анализа* различных источников (разложения иноязычного

содержания на составные части, выявления взаимоотношений между ними, определения порядка их организации; выявления структурно-семантических особенностей различных текстовых единиц и установления связи между ними; осуществления сравнения, т. е. выявления сходства и различий с известной ранее информацией) и *синтеза* (соединения по-другому выделенных частей для создания нового профессионально значимого иноязычного содержания; классификации и систематизации ключевых медицинских идей и понятий; формирования выводов в сообщении и обсуждение в устной (говорение) или письменной (письмо) форме).

Третью группу составляют *контрольно-оценочные* умения, которые предусматривают проведение *проверки* степени усвоения студентами иноязычного содержания изученного профессионально значимого кейса и вынесение *оценочных суждений* студентов о его значимости для будущей медицинской деятельности; измерение уровня владения интеллектуальными умениями всех групп с помощью тестов и анкет.

Технологический процесс развития перечисленных групп интеллектуальных умений реализуется в рамках цикла практических занятий с последовательным применением группы методов проблемной постановки и решения задач, разбора / анализа конкретных ситуаций / кейсов и деловой игры. Студентам предлагают интеллектуальные задания разного уровня сложности. Эти задания соответствуют иноязычным кейсам, содержащим профессионально значимую информацию. Организация интеллектуальной деятельности студентов-педиатров на разных языках предусматривает четыре уровня сложности организационно-методических условий ее обработки в зависимости от уровня языковой подготовки студентов.

Уровень I: фронтальное решение проблемы в рамках одного иноязычного профильного кейса для разрешения проблемной ситуации в большой группе (15–17 студентов); при этом преподаватель направляет обсуждение, выслушивает предлагаемые варианты решения проблемы, комментирует и предоставляет дополнительную информацию по мере необходимости.

Уровень II: мало-групповое решение проблем в трех небольших группах (по 5–6 студентов в каждой группе), каждая из которых работает с разными иноязычными профильными кейсами для разрешения проблемной ситуации.

Уровень III: парное решение проблем в рамках работы с двумя разными кейсами студентов из большой группы, разделенных на несколько пар; при этом пара студентов сначала совместно работает с одним кейсом, а потом со вторым, затем

сравнивает варианты решения поставленных проблем и обобщает содержание и выбранные виды интеллектуальных действий.

Уровень IV: индивидуальное разрешение проблемной ситуации и педагогическая экспертиза интеллектуальных умений студента по всем предусмотренных преподавателем иноязычным профильным кейсам в отдельно выбранное каждым студентом время и в индивидуальном темпе. Такой вариант предлагается обучающимся с высоким уровнем владения иностранным языком, которые могут справляться самостоятельно с решением всех ситуационных задач, изучаемых во время аудиторных занятий под руководством преподавателя. Студенты, достигшие этого уровня, способны решить все задачи самостоятельно без помощи преподавателя. Преподаватель не управляет работой студента, а лишь контролирует ее на результативной стадии. А. Н. Рыблова в своих исследованиях подтверждает, что для оказания помощи студентам в организации самостоятельной познавательной деятельности эффективны индивидуальные консультации, проводимые во внеаудиторное время [Рыблова, 2021].

На первом практическом занятии применяем метод проблемной постановки и решения задач, благодаря которому происходит развитие когнитивных умений. А. А. Вербицкий отмечает, что проблемная ситуация позволяет моделировать условия исследовательской деятельности обучающихся и способствует развитию познавательной мотивации [Вербицкий, 1999]. Разрешение проблем организуется преподавателем в зависимости от уровня готовности студентов к групповому и самостоятельному выполнению вышеизложенных интеллектуальных действий и операций когнитивной группы. На втором практическом занятии используем метод разбора / анализа конкретных ситуаций / кейсов для развития интеллектуальных умений аналитико-синтетической группы. На третьем практическом занятии организуем подготовку студентов к проведению деловой игры «Разноязычный прием врача-педиатра при онлайн-участии зарубежных коллег», обсуждение сценария и правил, распределение ролей и содержания каждой из них. На четвертом практическом занятии применяем метод деловой игры. На этом занятии развиваются интеллектуальные умения контрольно-оценочной группы. Российские медицинские работники [Малыгина, Бажукова, Лейхтер, Лепешкин, 2021] подтверждают, что игровые методы обучения с моделированием профессиональных задач развивают у студентов социальные и коммуникативные навыки, а также повышают интерес к предмету.

Педагогические науки

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

На третьем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено заключительное анкетирование и проанализированы полученные статистические данные (см. табл. 1).

Студенты-педиатры, будучи активными участниками описанной экспериментальной работы, подтвердили, в большей мере, эффективность технологично организованного формирования интеллектуальных умений на иностранных языках в игровом формате для улучшения иноязычной устной профессиональной речи, а также для

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО АНКЕТИРОВАНИЯ

Вопрос анкеты	Варианты ответов студентов-педиатров	Процентное выражение
1. Понравилась ли вам технология развития интеллектуальных умений?	Да, я считаю, что она полезна в моей будущей профессиональной деятельности.	66,67
	Да, я считаю, что она полезна для моего обучения по моей специальности в медицинском университете.	29,17
	Нет, я считаю, что эта технология не оказала должного влияния на качество развития моих интеллектуальных умений.	4,17
2. Что понравилось больше всего в предложенной технологии? А что не понравилось?	Понравилась возможность проявить себя в профессии, помогает развивать критическое мышление и аналитические навыки, предоставляет возможность применения изученной лексики и грамматики на практике и др.	
	Не понравился разный уровень владения языком у студентов в группе, некоторым студентам было сложнее участвовать.	
3. Считаете ли вы, что эта технология ускорила развитие ваших интеллектуальных умений?	Да, я замечаю прогресс.	83,33
	Нет, я не замечаю никаких изменений.	16,67
4. Какую группу умений из трех предложенных (когнитивную, аналитико-синтетическую, контрольно-оценочную) технология развила у вас в большей мере?	Когнитивную группу.	20,83
	Аналитико-синтетическую группу.	66,67
	Контрольно-оценочную.	12,50
5. Считаете ли вы, что какая-либо группа интеллектуальных умений из предложенных (когнитивная, аналитико-синтетическая, контрольно-оценочная) более важна для будущей профессиональной деятельности врача-педиатра?	Да. Когнитивная.	20,83
	Да. Аналитико-синтетическая.	62,50
	Да. Контрольно-оценочная.	12,50
	Нет.	4,17
6. Насколько сложным для вас было овладение профессиональной терминологией? Дайте свою оценку по шкале от 1 до 5, где 1 – легко, 5 – сложно.	Средний показатель составляет 2,63.	
7. Оцените качество иноязычного содержания, представленного в кейсах, по шкале от 1 до 5, где 1 – неудовлетворительное, 5 – отличное.	Средний показатель составляет 4,46.	
8. Вызвала ли у вас затруднение проблемная постановка и достижение уровневых целей – профессиональных проблем?	Да, мне было достаточно трудно действовать в соответствии с поставленными профессиональными проблемами.	4,17
	Скорее да, так как этот вид деятельности являлся новым для меня, и некоторые аспекты деятельности вызывали затруднение.	41,67
	Нет, однако некоторые профессиональные проблемы вызвали затруднение.	29,17
	Нет, мне все было понятно.	25,00

Вопрос анкеты	Варианты ответов студентов-педиатров	Процентное выражение
9. Какие затруднения вызвал у вас разбор / анализ профессионально заданных медицинских ситуаций в виде кейсов?	Мне было сложно участвовать в разборе / анализе кейсов из-за недостаточного владения профессиональной терминологией.	25,00
	Мне было сложно участвовать в разборе / анализе кейсов из-за недостаточных знаний по специальности.	20,83
	Мне было сложно участвовать в разборе / анализе кейсов из-за недостаточного владения речевыми навыками.	33,33
	Затруднений не возникло.	37,50
10. Что вызвало ваш профессиональный интерес в процессе участия в деловой игре «Разноязычный прием врача-педиатра при онлайн-участии зарубежных коллег»?	Информация быстрее запоминается, есть возможность обсудить распространенную в профессиональной сфере ситуацию на иностранном языке.	
	Были затруднения с использованием профессиональной терминологии по специальности и по иностранному языку.	
11. Понравилось ли вам, что преподаватель иностранного языка не участвовал непосредственно в деловой игре, а лишь наблюдал и фиксировал затруднения каждого студента в письменной форме?	Да, мне это позволило проявить большую самостоятельность, чем обычно бывает на занятиях.	41,67
	Да, но в некоторых моментах я бы хотел(а) опираться на помощь преподавателя.	54,17
	Нет, мне больше нравится традиционное распределение ролей «преподаватель» / «студент».	4,17
12. Считаете ли возможным в реальной медицинской практике проведение такого вида приема педиатром?	Да, так как в настоящее время телемедицина стремительно развивается, и такой вид приема скоро станет доступен всем желающим.	50,00
	Да, однако такой прием доступен не во всех регионах и не для всех категорий населения.	37,50
	Нет, так как невозможно заменить личный прием на онлайн-прием.	8,33
	Нет, поскольку такой вид приема не будет популярен у родителей маленьких пациентов.	4,17
13. Назовите преимущества совмещенной очной консультации у врача-педиатра с онлайн-участием зарубежного коллеги?	Гибкое расписание и возможность адаптировать рабочий график родителей под расписание необходимого специалиста.	83,33
	Доступ к широкому кругу детских специалистов и получение нужной специализированной помощи.	45,83
	Более быстрый доступ к взаимодействию со специалистом напрямую, непрерывное взаимодействие со специалистом, ускоренное получение ответов на вопросы родителей.	66,67
	Непрерывное наблюдение за состоянием здоровья ребенка и корректировка плана уже назначенного ранее лечения без необходимости ехать в другую страну.	33,33
14. Перечислите недостатки совмещенной очной консультации у врача-педиатра с онлайн-участием зарубежного коллеги?	Дистанционный осмотр не позволяет провести пальпацию, аускультация, качество визуального осмотра также снижается.	87,50
	Существует недостаточное количество онлайн-платформ, которые позволяют проводить полноценный дистанционный осмотр.	25,00
	Есть опасность утери личных данных при предоставлении медицинской информации онлайн.	20,83
15. Насколько эффективна в рамках деловой игры уровневая диагностика иноязычной подготовки к профессиональной деятельности?	Эффективна.	75,00
	Не заметил(а) разницы.	25,00

Педагогические науки

Вопрос анкеты	Варианты ответов студентов-педиатров	Процентное выражение
16. Готовы ли вы к рейтинговому оцениванию?	Да, такой вид оценивания привычен для меня.	95,83
	Нет, мне более привычны традиционные шкалы оценивания.	4,17
17. В какой степени предложенная технология развития интеллектуальных умений содействует реализации ваших профессиональных потребностей и целей?	Средний показатель составляет 4,13.	
18. Считаете ли вы, что технология развития интеллектуальных умений ускоряет и повышает качество вашей иноязычной (на англ./ фр.яз.) будущей профессиональной медицинской деятельности? Выберите один вариант ответа.	Да, я уверен, что смогу эффективно выполнять свои трудовые функции на иностранном языке.	29,17
	Да, однако понимаю, что могут возникнуть ситуации, когда моих навыков на иностранном языке будет недостаточно.	54,17
	Это будет зависеть от вида иноязычной деятельности.	12,50
	Нет, я не думаю, что смогу эффективно выполнять свои трудовые функции на иностранном языке.	4,17
19. Была ли технология эффективна для приобретения новых знаний по профильным предметам?	Да, я приобрел новые знания, которые мне ранее не были известны.	29,17
	Да, мне удалось расширить уже существующие знания по профильным для меня предметам.	54,17
	Нет, я уже знал всё, что предлагалось изучить во время применения технологии.	4,17
	Нет, так как я не уверен, нужны ли мне эти знания на данном этапе моего обучения.	12,50
20. Какие пожелания и предложения к предложенному виду интеллектуальной деятельности в игровом формате на занятии у вас есть?	Больше практики, изучать кейсы позднее, на старших курсах, когда у студентов больше клинической базы.	
	Сопровождать деловую игру примерами взаимодействия врача и пациента из фильмов / сериалов для большей наглядности.	
	Увеличить количество кейсов с необычными заболеваниями.	

развития интеллектуальных умений выбранных нами групп по профилю подготовки в медицинском университете.

Суммарные результаты многократных тестирований по каждому изученному кейсу см. в таблице 2.

Прокомментируем данные по критериям, имеющим наиболее заметный показатель приращения.

Так, по критерию, отвечающему за скорость переработки иноязычной медицинской информации для решения медицинских проблем, он составил в среднем 25 %. Мы полагаем, что это обусловлено повторяющимся на примере различных профессиональных кейсов обсуждением иноязычного содержания профессиональной направленности. На

Таблица 2

РЕЗУЛЬТАТЫ ИТОГОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ И КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ

Критерии диагностики уровня развития интеллектуальных умений студентов-педиатров	ЭГ		КГ	
	Результат	Приращение (в %)	Результат	Приращение (в %)
1. Скорость переработки иноязычной медицинской информации для решения медицинских проблем	7,5	25,00	6,4	6,67
2. Владение алгоритмом умственных действий и мыслительных операций по установлению взаимосвязей и закономерностей между иноязычными медицинскими понятиями	8,2	13,89	8	5,97

Критерии диагностики уровня развития интеллектуальных умений студентов-педиатров	ЭГ		КГ	
	Результат	Приращение (в %)	Результат	Приращение (в %)
3. Количество и качество предлагаемых иноязычных вариантов решения медицинских проблем	8,2	36,67	7	16,67
4. Умение аргументированно и корректно доказывать правильность выбранных иноязычных медицинских решений при общении с коллегами	8,8	22,22	8	14,29
5. Оригинальность, уникальность, неординарность результатов анализа и синтеза иноязычного медицинского содержания для медицинской теории и практики	8,8	17,33	8,2	5,13
6. Объективность самооценивания иноязычных интеллектуальных достижений	9,5	11,76	9	5,88
7. Перенос иноязычных медицинских знаний и умений в новые профессионально заданные ситуации	8,2	32,26	7	16,67
8. Принятие на себя ответственности за иноязычные медицинские действия без долгих размышлений и колебаний	4	14,29	4,1	7,89
9. Языковой критерий (фонетический, лексический, грамматический уровни)	12	23,81	11,5	9,52
Итого	75,7	22,29	68,6	9,94

37 % в среднем вырос показатель по критерию, характеризующему количество и качество предлагаемых иноязычных вариантов решения медицинских проблем. Причина приращения, как мы полагаем, заключается в том, что студенты научились быстрее и качественнее проводить анализ и синтез полученной информации, а также научились выбирать оптимальный вариант решения проблемы с учетом возраста пациента, его симптомов, результатов сбора анамнеза.

Улучшились в среднем на 22 % показатели по критерию, определяющему умение аргументированно и корректно доказывать правильность выбранных иноязычных медицинских решений при общении с коллегами. По нашему мнению, это было достигнуто благодаря взаимодействию студентов друг с другом во время обсуждения профильных кейсов и необходимости приводить аргументы, чтобы доказать свою правоту. Также мы обратили внимание на приращение в среднем на 17 % по критерию, отвечающему за оригинальность / уникальность / неординарность результатов анализа и синтеза иноязычного медицинского содержания для медицинской теории и практики. Мы считаем этот критерий одним из важнейших во врачебной практике, ведь он требует от будущего врача-педиатра умения проанализировать данные, указанные в истории болезни, так как они могут уточнить или даже изменить предполагаемый диагноз. Некоторые заболевания можно успешно вылечить, если принять во внимание процессы, происходящие в разных системах органов

тела человека. В медицинской практике возникают ситуации, когда требуется посмотреть на проблему с непривычной стороны. Для этого требуется умение адаптировать выбранный алгоритм решения проблемы к меняющимся обстоятельствам. Вышеназванный критерий проявляется также в развитии абстрактного мышления, так как не все предлагаемые проблемные задачи / кейсы имеют однозначное решение.

Обращаем так же внимание на приращение в среднем на 32 % по критерию, отвечающему за перенос иноязычных медицинских знаний и умений в новые профессионально заданные ситуации. Этот критерий показывает умение студентов осуществлять перенос усвоенных иноязычных медицинских знаний и умений в новые профессионально значимые ситуации. Он необходим для решения практических задач в изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты эмпирических исследований подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что технологично организованное развитие интеллектуальных умений с помощью группы методов проблемной постановки и решения задач, разбора / анализа конкретных ситуаций / кейсов в рамках деловой игры будет содействовать их иноязычной профессиональной подготовке. Предлагаемая модель технологии развития интеллектуальных умений студентов, а также результаты эмпирических исследований могут быть

Педагогические науки

полезны преподавателям иностранных языков, работающим со студентами любых медицинских специальностей. Проведенное исследование может получить практическое применение при воспроизведении предложенной модели технологии на занятиях по разным иностранным языкам.

Для эффективной реализации технологии были разработаны следующие рекомендации преподавателям иностранных языков медицинского университета, а именно:

- регулярно осуществлять входную, промежуточную и итоговую диагностику уровня развития интеллектуальных умений студентов для определения возможных затруднений во время осуществления профессионально ориентированной деятельности на иностранном языке и коррекции;
- учитывать исходный языковой и интеллектуальный уровень студентов для определения наилучшего формата и скорости переработки иноязычного учебного материала;
- применять совокупность разных иноязычных кейсов и проблемных заданий к ним с учетом направления и профиля подготовки студентов в университете;
- разъяснять студентам алгоритм обработки иноязычного медицинского содержания в устной и письменной форме для решения проблем, содержащихся в кейсах, и с целью ускорения ее запоминания, улучшения понимания и воспроизведения,
- а также установления порядка взаимосвязей и закономерностей между многочисленными иноязычными медицинскими терминами;
- тренировать студентов в фонетически правильном оформлении иноязычной речевой деятельности, учить корректному выбору профессиональной терминологии, соблюдению норм иноязычной грамматики, орфографии и пунктуации;
- во время проведения деловой игры обучать студентов приемам аргументации и убеждения, подбору доказательств правильности принятых иноязычных медицинских решений;
- после проведения деловой игры организовывать коллективное обсуждение и взаимное оценивание интеллектуальных достижений всех участников профессионально ориентированной игровой деятельности;
- исходя из профессиональных потребностей студентов проводить во внеаудиторное время индивидуальные консультации для оказания им помощи в выполнении интеллектуальных заданий, вызывающих затруднения;
- обучать студентов-педиатров использовать электронные ресурсы, чтобы подготовить их к онлайн-организованному медицинскому приему детей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
2. Малыгина О. Г. [и др.] Опыт использования деловой учебной игры у студентов медицинского вуза / Т. А. Бажукова, С. Н. Лейхтер, С. Ю. Лепешкин, О. Г. Малыгина // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2021. Т. 12. № 3. С. 35–42. DOI: 10.33029/2220-8453-2021-12-3-35-42.
3. Рыблова А. Н. Технология разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом в российском университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. Вып. 2. №2. С. 78–88.
4. Рыблова А. Н. Индивидуальная дистанционная консультация обучающихся иностранным языкам в системе уровневого высшего образования // Наука без границ. Англистика в XXI веке: материалы Международной научной конференции (13–15 октября 2021 г.) / отв. ред. Е. Е. Голубкова. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021. С. 316–319.
5. Щуркова Н. Е. Педагогические технологии : учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2025. URL: <https://urait.ru/bcode/562940> (дата обращения: 11.02.2025).
6. Рыблова А. Н., Христофорова Д. А. Развитие интеллектуальных способностей будущих педиатров посредством иноязычных интеллектуальных игр // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. Вып. 2 (238). С. 64–70. DOI: 10.25198/1814-6457-238-64.

REFERENCES

1. Verbitsky, A. A. (1999). *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie = New educational paradigm and contextual learning: monography*. Moscow: Research Center for Quality Problems in Training Specialists. (In Russ.)
2. Malygina, O. G., Leikhter, S. N., Lepeshkin, S. Yu., Bazhukova, T. A. (2021). Opyt ispol'zovaniya delovoy uchebnoy igry u studentov meditsinskogo vuza = Experience of using a business educational game among students of a medical university. *Medical education and professional development. Medical education and professional development*, 12(3), 35–42. <https://doi.org/10.33029/2220-8453-2021-12-3-35-42>. (In Russ.)
3. Ryblova, A. N. (2018). Tekhnologiya raznurovneвого upravleniya inoyazychnym obrazovatel'nym protsessom v rossiyskom universitete = Multilevel management technology of the foreign language training process at Russian University. *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical education*, 2(2), 78–88 (In Russ.)
4. Ryblova, A. N. (2021). Individual'naya distantsionnaya konsul'tatsiya obuchayushchikhsya inostrannym yazykam v sisteme urovneвого vysshego obrazovaniya = Individual distance consultation for students of foreign languages in the system of multilevel higher education. In Golubkova, E. E. (Ed.), *Nauka bez granits: Anglistika v XXI veke* (pp. 316–319): Proceedings of the International Scientific Conference. Moscow: Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
5. Shchurkova, N. E. (2025). *Pedagogicheskie tekhnologii = Pedagogical technologies: a textbook for universities*. 3rd ed., corrected and supplemented. Moscow: Urait. <https://urait.ru/bcode/562940> (date of access: 11.02.2025). (In Russ.)
6. Ryblova, A. N., Khristoforova, D. A. (2023). Razvitie intellektual'nykh sposobnostey budushchikh pediatrov posredstvom inoyazychnykh intellektual'nykh igr = Developing intellectual abilities of future pediatricians by means of intellectual games in foreign language. *Bulletin of Orenburg State University*, 2(238), 64–70. 10.25198/1814-6457-238-64. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Христофорова Дарья Андреевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Института мировой медицины

Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова

Минздрава России

соискатель кафедры лингводидактики

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Khristoforova Daria Andreevna

Senior Teacher, Department of Foreign Languages

Institute of World Medicine, Pirogov Russian National Research Medical University

Postgraduate student, Foreign Language Teaching Department, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

23.02.2025
17.03.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Стратегии выражения реагирующей функции в речи преподавателей английского языка: сопоставительный аспект

А. В. Юдицкая

Государственный университет управления, Москва, Россия
iuditskaya.nastya2012@yandex.ru

Аннотация. В статье исследуются стратегии, которые используют преподаватели английского языка для выражения реагирующей функции во время онлайн-занятий для взрослых. С помощью методов наблюдения, классификации и сопоставления были проанализированы транскрипции записей видеоуроков. В результате были выявлены стратегии, которые помогают преподавателям, представляющим две различные лингвокультуры, выразить реакцию на слова студента.

Ключевые слова: педагогическая риторика, функции речи преподавателя, стратегии, реагирующая функция, коррекция ошибок, подбадривание

Для цитирования: Юдицкая А. В. Средства выражения реагирующей функции в речи у преподавателей английского языка: сопоставительный аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 83–89.

Original article

Strategies of Expressing Feedback in the Speech of English Teachers: Comparative Aspect

Anastasiya V. Iuditskaya

The State University of Management, Moscow, Russia
iuditskaya.nastya2012@yandex.ru

Abstract. The article deals with strategies that English teachers use to react to students' words during online lessons for adults. The author analyzed transcripts of video lesson recordings using observation, classification and comparison methods. As a result, strategies were identified that allow teachers from two different cultures to offer feedback.

Keywords: pedagogical rhetoric, teacher speech functions, strategies, feedback, error correction, encouragement

For citation: Iuditskaya, A. V. (2025). Strategies of expressing feedback in the speech of English teachers: comparative aspect. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 83–89. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

При изучении иностранного языка многие студенты сталкиваются с тревожностью и страхом совершить ошибку в ситуациях общения [Дальбергенова, Ахметова, 2019; Сергеева, Чаплыгина, 2019]. Задача преподавателя – облегчить эти чувства с помощью доброжелательной и великодушной реакции на высказывание студента.

Реакцию преподавателя на слова студента принято отождествлять с обратной связью, которая реализуется в реагирующей функции речи преподавателя. Выделяются разные точки зрения на содержание реагирующей функции. Она может соотноситься с оценкой и контролем [Коренев, 2018]. Кроме того, она может связываться исключительно с оцениванием, которое включает констатацию правильности или неправильности совершенных учебных действий, определение степени их успешности, а также выражение отношения к анализируемым действиям и аргументацию выставляемых оценок [Оршанская, 2011]. Еще один подход к реагирующей функции связывает взгляд преподавателя на ответ студента только с контролем усвоения материала для корректировки плана занятия [Бессонов, 2016]. В исследовании Н. С. Харламовой и В. А. Самойленко реагирующая функция включает оценку и коррекцию со стороны преподавателя, а также общий комментарий в ответ на высказывание студента [Харламова, Самойленко, 2023]. Также могут выделяться обучающая (формирование иноязычных умений и навыков) и корректирующая (исправление речевого высказывания студента) функции обратной связи [Клец, 2011]. Встречается и другая точка зрения, согласно которой обратная связь включает только выражение эмоциональной реакции педагога на слова студента [Taridi et al., 2022].

Вышеуказанным подходам, сосредоточенным на одном или двух способах реакции преподавателя на слова студентов, можно противопоставить более широкие. Так, в исследовании М. В. Чернышовой реагирующая функция речи преподавателя определяется как «умение исправлять и оценивать высказывания учащихся, избегая категорических высказываний и выражая поддержку и одобрение» [цит. по: Яковлева, 2016]. Несмотря на то что основными компонентами данной функции выступают оценка и коррекция, акцент в определении обратной связи делается и на создании положительной тональности общения.

В исследовании О. Д. Лукьяненко реакция преподавателя на слова студентов рассматривается шире. Выявляются следующие ее компоненты: индицирующий (показывающий правильность или неправильность ответа), диагностический

(определяющий причину успеха или неуспеха студента), корректирующий (регулирующий методик обучения), рефлексивный (действия студента и его ожидания от ответа преподавателя) и мотивационно ориентирующий (повышающий мотивацию учащихся с помощью суждений о результатах их деятельности) [Лукьяненко, 2007]. Данную интерпретацию обратной связи можно назвать более разносторонней. В ней акцентируется не только констатация правильности высказывания обучающегося, но и педагогическая поддержка мотивации к изучению языка.

В исследовании «Teacher talk in scientific approach in EFL classroom: a speechactperspective» («Научный подход к исследованию речи учителя английского языка как иностранного с точки зрения теории речевых актов») обобщаются компоненты реагирующей функции: исправление, оценивание (для уточнения степени усвоения материала, обычно в форме дополнительного вопроса или задания), подтверждение (показывает, что высказывание было составлено правильно) и подбадривание (позволяет поддерживать мотивацию и заинтересованность студентов) [Faturrochman, Darmawan, 2021]. Преимуществом данного подхода в том, что в нем уделяется внимание как педагогическому контролю освоения материала, так и поддержке мотивации.

Таким образом, среди подходов к интерпретации реагирующей функции в речи преподавателя можно выделить две группы: направленные на контроль, оценку и включающие мотивационный компонент в процесс контроля и оценивания речи студента. В контексте данного исследования более интересной представляется вторая группа, так как выражение поддержки от преподавателя может способствовать снижению тревожности в процессе развития умений устной речи на иностранном языке. В настоящее время наблюдается дефицит исследований, в которых рассматриваются примеры реализации реагирующей функции в практике преподавания тех или иных учебных дисциплин. Отсюда вытекает цель данной статьи – выявить стратегии выражения реагирующей функции в речи преподавателя-носителя английского языка и преподавателя, для которого английский – иностранный, а также провести их сопоставительный анализ.

Реализация реагирующей функции в речи зависит как от индивидуальных качеств характера и стиля общения преподавателя, так и от родной культуры. Так как цель исследования – проанализировать речь представителей русской и английской лингвокультур, необходимо рассмотреть особенности речевого поведения учителя в этих

культурах. Считается, что англоязычному преподавателю присущи эмотивность, демократичность, коммуникативная поддержка собеседника, ориентация на партнера по общению, неформальный тон общения и поддержка равенства участников. В то же время для русскоязычных преподавателей характерны прямолинейность, отсутствие интенсивной демонстрации эмоций, большая естественность при их проявлении, а также дистанция между участниками и, в результате, большая степень формальности общения [Оршанская, 2010; Осинская, 2012]. Речевое поведение в двух культурах значительно различается, что приводит к формулированию гипотезы исследования.

Гипотеза исследования заключается в том, что стратегии выражения реагирующей функции различаются у преподавателей-носителей языка и преподавателей, для которых английский является иностранным.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе работы были использованы такие **общенаучные методы**, как анализ, синтез, наблюдение для сбора языкового материала, классификация для его обработки, а также сопоставительный анализ для выявления сходств и различий в представлении обратной связи от русскоязычных преподавателей и преподавателей носителей английского языка.

Материалом исследования послужили транскрипции видео-уроков английского языка для взрослых. Они были взяты с канала YouTube «Английский с Таней», автором которых является Татьяна Кравцова. В описании своего канала YouTube она описывает себя как преподавателя с 21-летним опытом, который специализируется на общем английском и английском для работы¹. Для данного преподавателя английский язык – иностранный, а родным языком является русский или украинский. Вторым источником материала выступает канал «Voice of America: Learning English», авторы которого – носители английского языка. Был проанализирован объем видеоматериала общей продолжительностью 4 часа, по 2 часа с каждого канала. В результате были выделены 200 реплик преподавателей, в которых содержится реагирующая функция. При отборе материала к нему предъявлялись следующие требования: уроки должны вестись преимущественно на английском языке, уровень студентов должен быть приблизительно одинаковым, а именно Elementary-Pre-Intermediate.

¹URL: <https://www.youtube.com/@tanya.english85> (дата обращения: 11.12.2024).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

В исследовании «Teacher Talk in Scientific Approach in EFL Classroom: A Speech Acts Perspective» авторы обобщили и наиболее емко представили основные компоненты реагирующей функции, что дает основание использовать данную классификацию для анализа речи преподавателей [Faturrochman, Darmawan, 2021].

Одним из основных способов реагирования на ответ студента выступает исправление ошибок. Выделяются такие стратегии, как явное исправление (преподаватель указывает на ошибку и озвучивает верный вариант), перифраз (повторение высказывания студента без ошибки), уточняющий вопрос (переспрос или просьба повторить), использование терминологии для объяснения ошибки и исправления, побуждение к самоисправлению (например, с помощью повторения предложения с паузой перед местом ошибки), повторение предложения с выделением ошибки интонацией [Lyster, Ranta, 1997; Lee, 2013].

Рассмотрим стратегии исправления ошибок, которые встречаются в речевой практике. Приведем пример стратегий, используемых преподавателем, для которого английский – не родной язык. Во всех таблицах реплики преподавателя обозначаются как «Т», а студента – «S».

Таблица 1

СТРАТЕГИИ ИСПРАВЛЕНИЯ ОШИБОК В РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ДЛЯ КОТОРОГО АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК – ИНОСТРАННЫЙ

Стратегия	Пример
Явное исправление	S: Come (студентка произносит с русским звуком [o]). T: [kɒm] S: Come [kɒm] – came.
Перифраз	T: I know that you live right now in a very good flat. On what floor? S: Eighteen. T: Eighteenth floor. Oh my God. On the eighteenth floor.
Уточняющий вопрос	S: Go come (требуется назвать прошедшую форму). T: Sorry? Come... S: Come came.
Побуждение к самоисправлению	S1: Oh, Nadya's, oh, sorry. I had work last, no? T: Not had, Nadya, help us. S2: I worked. ¹

¹URL: https://www.youtube.com/watch?v=u7tyPJHMYI&list=PLXLIoPceoRMUyvj6_T7UNVzclDMYhTr- (дата обращения: 11.12.2024).

Явное исправление и побуждение к самоисправлению являются наиболее распространенными. Явное исправление, как и в представленном примере, преимущественно используется для коррекции ошибок в произношении. А побуждение к самоисправлению, как и уточняющий вопрос, стимулирует самостоятельно найти ошибку и исправить ее при повторном произнесении. Данная педагогическая метода развивает самоконтроль учащегося и может помочь закрепить правильную форму, что выступает преимуществом данных стратегий.

Теперь обратимся к стратегиям, используемым преподавателем-носителем английского языка

Таблица 2

СТРАТЕГИИ ИСПРАВЛЕНИЯ ОШИБОК
В РЕЧИ ПРЕПОДАТЕЛЯ-НОСИТЕЛЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Стратегия	Пример
Явное исправление	T: We <i>typically say</i> , I enjoy watching television series. I enjoy listening to music. I enjoy walking in the mountains, for example ¹ .
Перифраз	S: I will <i>do</i> my food by myself T: So, I will <i>make</i> my food by myself ² .
Уточняющий вопрос	S: I don't have as many siblings as my friend <i>have</i> . T: As your best friend? S: As my best friend <i>has</i> ³ .
Терминология	T: After enjoy, we typically use <i>the Gerund</i> form...So we typically use the <i>ING form</i> after the words I enjoy ² .
Повтор	T: So instead of the infinitive form, <i>we don't say</i> , I enjoy to watch. We typically say, I enjoy watching television series. I enjoy listening to music. I enjoy walking in the mountains, for example ² .

Распространенной стратегией выступает явное исправление, перед которым обычно используются вводные фразы: «we typically say», «usually we say». Они позволяют исправлению звучать менее резко за счет местоимения *we*, а также привлекает дополнительное внимание к правильному варианту. К тому же использование местоимения «*we*» позволяет создать чувство кооперации в работе над общей целью [Oliveira, 2010]. Примечательно, что в

¹URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nPiPadaCwhU> (дата обращения: 11.12.2024).

²URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nPiPadaCwhU> (дата обращения: 11.12.2024).

³URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V9Xt52hh16A> (дата обращения: 11.12.2024).

речи носителя английского языка встречается стратегия исправления повтором с выделением ошибки. Но при этом возможный негативный эффект нейтрализуется с помощью последующего многократного повторения правильной формы в разных контекстах.

Наименее представленным компонентом реагирующей функции выступает оценивание и у преподавателя-носителя языка, и у преподавателя, не являющегося его носителем. Оценивание позволяет проверить, насколько точно понято правило или усвоен прошлый материал с помощью дополнительного вопроса. Данный компонент можно сопоставить с содержательной обратной связью, которая позволяет преподавателю понять, насколько хорошо усвоен учебный материал, и адекватно отреагировать на ответ студента [Кан-Калик, 1987]. Рассмотрим примеры:

Таблица 3

ПРИМЕРЫ ВЫРАЖЕНИЯ
КОМПОНЕНТА ОЦЕНИВАНИЯ

Преподаватель, не являющийся носителем языка	Преподаватель-носитель языка
S: Would you like coffee or tea?	T: Oh, wow. And so, for example, San said it is 10:40 in the evening, <i>but imagine he didn't have a watch or his computer, for example, it wasn't showing the time.</i>
T: Okay. <i>Who remembers why A cup of coffee?</i> How many cups?	S: He could also say, I don't know what time is it ² .
S: One cup of coffee ¹ .	

Оценивание не так часто встречается в речи преподавателей. Как правило, преподаватель может увидеть, насколько хорошо понята тема другими способами.

Подтверждение показывает студенту, что его высказывание верно с языковой точки зрения. Преподаватель-носитель языка и преподаватель, не являющийся его носителем, используют сходные фразы-клише после каждого ответа студентов, которые выражают согласие со сказанным, констатируют верность сказанного или содержат благодарность за правильный ответ: «okay», «thank you», «yes, of course / exactly / sure / that's right / it's true», «yeah», «of course», «{student's name}, you're absolutely / definitely / 100% right». Можно увидеть большое разнообразие фраз, используемых

¹URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1MZuv0rG0Yg> (дата обращения: 11.12.2024).

²URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ro1x9rU81i4> (дата обращения: 11.12.2024).

Педагогические науки

преподавателями разных культур. Главной особенностью подтверждения правильности ответа выступает то, что данные фразы не содержат оценки высказывания, только констатируют правильность ответа. Таким образом, преподаватель может помочь снизить чувство тревожности у студента, отмечая каждую правильно сказанную фразу студента и создавая у него тем самым уверенность в своих знаниях.

Подбадривание учащегося у обоих преподавателей соотносится с использованием прилагательных с позитивной семантикой. Однако арсенал фраз у преподавателя-носителя английского языка характеризуется большим разнообразием.

Таблица 4

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОДБАДРИВАНИЯ

Преподаватель, не являющийся носителем языка	Преподаватель-носитель языка
Good. Well done!	Good / Very good / Great / Excellent / Wonderful / Perfect
Great / Excellent.	That's a good one.
Come on, you're doing great!	A good one.
Thank you, you worked very well.	It's a little, it's a little advanced . That sentence was a little bit advanced . Very good. That's a good question.

В речи преподавателя, не являющегося носителем английского языка, используются в основном сильные прилагательные, а у преподавателя-носителя языка в речи, наоборот, представлено намного больше прилагательных, которые выражают положительную оценку и взаимно различаются по степени интенсивности. Итак, преподаватель, не являющийся носителем языка, хвалит учащегося за правильность, точность высказывания, в то время как преподаватели-носители языка поощряют саму попытку выразить свою мысль.

Интересной особенностью речи преподавателя-носителя языка выступают отсылки к ранее сказанному обучающимся («And as David mentioned earlier», «like the example that San gave»)¹. Когда студент замечает, что его слова слышат, подмечают верные идеи и запоминают их, отношения с преподавателем становятся преимущественно субъектно-объектными, что снижает страх перед негативной реакцией на ответ.

Специфическим приемом подбадривания в речи преподавателя-носителя языка выступает сочетание стратегий подбадривания и исправления. Приведем пример:

Yes, well, you gave **a very good answer**. And you are correct that the speaking and pronunciation is difficult. And I will give you one piece of feedback. So, your answer **was very good, very strong answer**.

I would just say, so after the word enjoy, so I enjoy "blank". I think you said, I enjoy to watch. After enjoy, we typically use the gerund form. So instead of the infinitive form, we don't say, I enjoy to watch. We typically say, I enjoy watching television series. I enjoy listening to music. I enjoy walking in the mountains, for example. So, we typically use the ING form. after the words I enjoy.

Okay, so that's just my one piece of feedback for you, but **it was a very good answer**².

Данная реплика имеет трехчастную структуру. В первой части преподаватель хвалит за хороший ответ, выражает согласие с позицией учащегося, во второй – исправляет ошибку, а в третьей – снова выражает положительный отклик. Данный прием принято называть «методом сэндвича», его рекомендуется использовать для мотивации, поскольку он вызывает доверие в начале высказывания преподавателя и не влияет негативно на самооценку студента, что в итоге позволяет улучшить результативность обучения [Prochazka, Ovcari, Durinik, 2020]. Также может встречаться вариант с двухчастной структурой, где в первой части содержится подбадривание, а во второй исправляется ошибка. Например:

Okay. Oh, yeah, so **that's an excellent example**. The one correction. **We typically say** when I got married. So, we use the verb "got". So, 2007 is the year when I got married³.

Преимущество данного варианта речевого поведения преподавателя заключается в том, что исправление завершает высказывание. Это позволяет студенту обратить больше внимания на правильный вариант, нежели в первом случае. Но – что наиболее важно – сочетание коррекции и подбадривания позволяет уменьшить страх перед исправлением за счет похвалы вначале.

²URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ro1x9rU81i4> (дата обращения: 11.12.2024).

³URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V9Xt52hh16A> (дата обращения: 11.12.2024).

¹URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ro1x9rU81i4> (дата обращения: 11.12.2024).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, были выявлено, что преподаватели-носители языка и преподаватели, для которых он – иностранный, используют практически одинаковые стратегии для реакции на слова студентов. Эти показатели свидетельствуют о том, что гипотеза не подтверждена. Однако стоит отметить, что в речи преподавателей-носителей языка представлена большая вариативность способов реализовать стратегии исправления (5 стратегий у носителя языка и 4 у не носителя) и подбадривания (разнообразные прилагательные, упоминание ранее сказанного, стратегия «сэндвич»). Использование разнообразных стратегий поддержки и похвалы за правильный ответ может способствовать снижению тревожности у студентов при построении высказывания на английском языке.

Размер выборки (4 часа видеоматериала) ограничивает возможности обобщения результатов. Он обусловлен трудностями в нахождении в открытом

доступе материалов, соответствующих требованиям (урок преимущественно на английском, студенты с уровнем Elementary-Pre-Intermediate). Тем не менее результаты анализа могут быть полезны начинающим преподавателям для того, чтобы увеличить свой арсенал способов выразить обратную связь, а также подбодрить студента и тем самым снизить тревожность при построении высказывания на английском языке. Кроме того, анализ записей аутентичных занятий по английскому языку, выделение языковых средств педагогического речевого воздействия и сопоставление профессиональных лингвокультур представляет интерес и пользу в процессе подготовки преподавателей иностранных языков в высшей школе.

Темой для дальнейших исследований может выступить систематизация аутентичных языковых средств реагирующей функции в формате словаря-гlossария на основе большего объема материала, а также его интерпретация с целью сопоставления английской и русской лингвокультур.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дальбергенова Л. Е., Ахметова А. Ж. Проблема психологических трудностей в обучении иностранным языкам // Проблемы педагогики. 2019. Вып. 3 (42). С. 68–74.
2. Сергеева А. В., Чаплыгина О. В. Проблема психологических барьеров при изучении иностранного языка // Концепт. 2019. № 6. С. 141–146.
3. Корнев А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. С. 112–126.
4. Оршанская Е. Г. Модели речевого поведения учителя иностранного языка // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 127–134.
5. Бессонов К. А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента // Juvenisscientia. 2016. № 2. С. 86–89.
6. Харламова Н. С., Самойленко М. А. Педагогическое общение как ключевой компонент профессиональной педагогической подготовки по иностранным языкам (лингвистическая составляющая) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 54–58.
7. Клец Т. Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения // Труды Псковского политехнического института. 2011. № 15. С. 82–87.
8. Taridi M. [et al.] Speech Function in Teaching Speaking Skill: Evaluation, Analysis, and Recommendation / M. Taridi, W. Fitriani, S. Supriusman, R. Deska // Indonesian Journal of EFL and Linguistics. 2022. Vol. 7. № 2. P. 349–362.
9. Яковлева Ю. М. Речевые функции учителя на уроке иностранного языка // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. Вып. 4 (73). С. 387–390.
10. Лукьяненко О. Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 33. С. 367–371.
11. Faturrochman R. G., Darmawan A. A., Hadi F. Teacher talk in scientific approach in EFL classroom: a speech acts perspective // SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics. 2021. Vol. 2. № 1. P. 35–46.
12. Оршанская Е. Г. Опыт сопоставительного анализа речевого поведения российского и британского учителя ИЯ в классе // Иностранные языки в школе. 2010. № 6. С. 16–21.
13. Осинская Л. М. Особенности педагогического дискурса в русской и американской лингвокультурах // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 154–163.
14. Lyster R., Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms // Studies in Second Language Acquisition. 1997. № 19. P. 37–66.
15. Lee E. J. Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students // System. 2013. № 41. P. 217–230.
16. Oliveira, A. W. Science Communication in teacher personal pronouns // International Journal of Science Education. 2010. Vol. 33. № 13. P. 1805–1833.
17. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.

18. Prochazka J., Ovcari M., Durinik M. Sandwich feedback: The empirical evidence of its effectiveness // Learning and Motivation. 2020. № 71, 101649. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020>.

REFERENCES

1. Dalbergenova, L. E., Akhmetova, A. Zh. (2019). The problem of psychological difficulties in teaching foreign languages. Problems of Pedagogy, 3 (42), 68–74. (In Russ.)
2. Sergeeva, A. V., Chaplygina, O. V. (2019). The problem of psychological barriers in learning a foreign language. Concept, 6, 141–146. (In Russ.)
3. Korenev, A. A. (2018). Feedback in learning and pedagogical communication. Rhema, 2, 112–126. (In Russ.)
4. Orshanskaya, E. G. (2011). Models of speech behavior of a foreign language teacher. Siberian Pedagogical Journal, 1, 127–134. (In Russ.)
5. Bessonov, K. A. (2016). Feedback in pedagogical interaction between teacher and student. Juvenisscientia, 2, 86–89. (In Russ.)
6. Kharlamova, N. S., Samoilenko, M. A. (2023). Pedagogical communication as a key component of professional pedagogical training in foreign languages (linguistic component). Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, 4(849), 54–58. (In Russ.)
7. Klets, T. E. (2011). Feedback as a means of diagnosing pedagogical results of foreign language interactive communication. Proceedings of the Pskov Polytechnic Institute, 15, 82–87. (In Russ.)
8. Taridi, M., Fitria, W., Supriusman, S., Deska, R. (2022). Speech function in teaching speaking skill: evaluation, analysis, and recommendation. Indonesian Journal of EFL and Linguistics, 7(2), 349–362. <https://doi.org/10.21462/ijefl.v7i2.528>.
9. Yakovleva, Yu. M. (2016). Speech functions of a teacher in a foreign language lesson. Scientific note of OSU. Series: Humanities and social sciences, 4(73), 387–390. (In Russ.)
10. Lukyanenko, O. D. (2007). Feedback in didactic information interaction of the teacher and students. Izvestia RSPU named after A. I. Herzen, 33, 367–371. (In Russ.)
11. Faturrochman, R. G., Darmawan, A. A., Hadi, F. (2021). Teacher Talk in Scientific Approach in EFL Classroom: A Speech Acts Perspective. SAGA Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 2(1), 35–46.
12. Orshanskaya, E. G. (2010). Comparative analysis of the verbal behaviour of Russian and British foreign language teachers in class. Foreign languages at school, 6, 16–21. (In Russ.)
13. Osinovskaya, L. M. (2012). Pedagogical discourse in the Russian and the American linguistic cultures. Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, 1, 154–163. (In Russ.)
14. Lyster, R., Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Studies in Second Language Acquisition, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/s0272263197001034>.
15. Lee, E. J. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. System, 41, 217–230.
16. Oliveira, A. W. (2010). Science Communication in teacher personal pronouns. International Journal of Science Education, 33(13), 1805–1833. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.510541>.
17. Kan-Kalik, V. A. (1987). Uchitelyu o pedagogicheskom obshhenii = To the teacher about pedagogical communication. Moscow: Prosveshchenie.
18. Prochazka, J., Ovcari, M., Durinik, M. (2020). Sandwich feedback: The empirical evidence of its effectiveness. Learning and Motivation, 71, 101649. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101649>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Юдицкая Анастасия Владимировна

ассистент кафедры иностранных языков Государственного университета управления

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Iuditskaya Anastasiya Vladimirovna

Assistant of the Department of foreign languages, State University of Management

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

13.12.2024
03.01.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.1



Языковое образование: в течение всей жизни и для жизни?

Е. Б. Ястребова¹, Д. А. Крячков²

^{1,2}Московский государственный институт международных отношений (МГИМО) МИД России, Москва, Россия

¹yastel@yandex.ru

²d.a.kryachkov@gmail.com

Аннотация. В статье исследуется потенциал обучения иностранному языку в вузе как подготовки к непрерывному языковому образованию в его гуманистическом понимании. На основе теоретического анализа и изучения лучших практик Московского государственного института международных отношений определены оптимальное сочетание универсальных и специальных умений, а также совокупность условий, обеспечивающих их взаимосвязанное развитие. В работе также рассмотрены возможности искусственного интеллекта, технологически изменяющего среду обучения.

Ключевые слова: непрерывное языковое образование, иностранный язык, интеллектуальные умения, коммуникативные умения, искусственный интеллект, среда обучения

Для цитирования: Ястребова Е. Б., Крячков Д. А. Языковое образование: в течение всей жизни и для жизни? // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 90–97.

Original article

Language Education: Learning for Life, Learning Throughout Life?

Elena B. Yastrebova¹, Dmitry A. Kryachkov²

^{1,2}Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow, Russia

¹yastel@yandex.ru

²d.a.kryachkov@gmail.com

Abstract. The article explores the potential of foreign language teaching in higher education as preparation for lifelong language learning in its humanistic sense. Drawing on theoretical analysis and the study of best practices at MGIMO University, it identifies an effective synergy of universal and specialized skills as well as conditions ensuring their interconnected development. Additionally, it examines how artificial intelligence is reshaping the educational environment.

Keywords: lifelong language education, foreign language, intellectual skills, communicative skills, artificial intelligence, educational environment

For citation: Yastrebova, E. B., Kryachkov, D. A. (2025). Language Education: Learning for Life, Learning Throughout Life? Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 90–97. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Термин «непрерывное образование» появился сравнительно недавно, но прочно вошел в наш обиход, хотя трактуется его содержание по-разному. Подробно об этом говорится в публикации О. В. Зайцевой [Зайцева, 2009].

В 1972 году в докладе комиссии ЮНЕСКО под руководством Эдгара Форэ был сформулирован подход к образованию в течение жизни. Его цель – помочь человеку реализовать свои возможности во всех отношениях, а в центре триады функций непрерывного образования (экономической, социальной, личностной) стояли демократические ценности как основа процветания и гармонии личности и общества [Learning to Be: the world of education today and tomorrow, 1972].

Этот гуманистический подход за два десятилетия превратился в подход экономический: непрерывное образование стало рассматриваться прежде всего как средство обеспечить материальное благополучие человека и экономический рост в целом, а появление экономики знаний («learning economy») привело к тому, что право на образование трансформировалось в обязанность, отрицательно повлияв на мотивацию к непрерывному образованию [Biesta, 2006].

Прагматическое отношение к непрерывному образованию отчетливо прослеживается и в системе повышения квалификации и дополнительного профессионального образования (ДПО) в СССР и РФ как в целом, так и применительно к языковому образованию. При этом непрерывность рассматривается как переход от одной ступени официального образования к другой: [детсад] – школа – вуз и курсы повышения квалификации или ДПО. Представляется, однако, что такой подход не соответствует духу отечественной гуманистической педагогики и методике обучения иностранному языку (ИЯ), согласно которой обучение ИЯ всегда рассматривалось как «средство личностного развития учащегося в практическом и общеобразовательном плане» [Коряковцева, Демина, 2024, с. 50]. Исходя из понимания триединой цели образования – обучение, воспитание, развитие – непрерывное языковое образование предстает в качестве самоценности и предполагает необходимость реализовать все свои функции: способствовать профессиональному росту, готовить к общению с социумом и удовлетворять индивидуальные познавательные потребности человека.

В этой статье предпринята попытка рассмотреть возможности обучения ИЯ в вузе как образовательной структуре, создающей оптимальные условия для подготовки студентов к непрерывному

языковому образованию в его гуманистическом понимании. В основе настоящего исследования лежит предположение о том, что языковое образование может стать образованием в течение всей жизни и для жизни, если в вузе:

- 1) обеспечить взаимосвязанное формирование и развитие специальных и универсальных умений, необходимых для профессиональной деятельности в постоянно меняющейся среде для личного роста и самореализации в обществе;
- 2) создать условия, позволяющие формировать эффективную модель будущих профессиональных и межличностных отношений.

Цель исследования – проанализировать возможности реализации идеи непрерывного языкового образования в его гуманистическом понимании. Задачи – определить сочетание умений и компетенций, которые могут обеспечить готовность и способность к непрерывному языковому образованию, и условия, влияющие на их формирование и развитие.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ: «ЧТО ГЛАВНЕЕ?»

Чтобы ответить на этот вопрос, мы прибегли к анализу нормативных документов, научной литературы, материалов конференций, лучших практик и опыта преподавания ИЯ на факультете международных отношений МГИМО МИД России.

В ФГОС ВО и примерных рабочих программах дисциплины «Иностранный язык» выделяются универсальные, общепрофессиональные и специальные компетенции¹, но в практике обучения, в том числе ИЯ, традиционно внимание уделяется главным образом последним, а остальным – по остаточному принципу в лучшем случае. Представляется, однако, что образование как подготовка к профессиональной деятельности в течение всей жизни и для жизни не будет полноценным без формирования и тех, и других в единой системе.

Универсальные умения, которые часто называют «мягкими», включают организационные, информационные, коммуникативные и интеллектуальные. Специальные умения – основа профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции – это языковые умения использовать грамматику и лексику ИЯ в речи и собственно речевые умения (понимать и осмысливать

¹С практической точки зрения в обучении ИЯ в триаде компетенций «знать – уметь – владеть» «уметь» находится в центре педагогического взаимодействия, поэтому далее мы будем в основном оперировать термином «умения».

иноязычный текст, создавать собственный устный и письменный текст, общаться на ИЯ).

Успешное формирование / развитие этих умений в системе предполагает выделение некоего объединяющего элемента. Таким элементом могут служить интеллектуальные умения. Мы исходим из положения отечественной лингводидактики, о том, что овладение ИЯ схоже с тем, как овладевает родным языком ребенок, и что это активный интеллектуальный процесс [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2021]. Логично предположить, что в обучении ИЯ взрослого и в подготовке его к непрерывному языковому образованию именно интеллектуальные умения играют центральную роль. К ним мы в первую очередь относим умение выделить главное, оценить информацию и суждения по определенным параметрам и критериям, умение отличать факты от мнений, умение выдвинуть гипотезу и проверить ее, синтезировать информацию из разных источников и т. п.

Очевидно, что интеллектуальные умения неразрывно связаны с основными специальными умениями:

- 1) читать и воспринимать на слух иноязычные тексты с целью определить основные мысли автора;
- 2) анализировать убедительность аргументов, уместность примеров и критически оценить текст в целом;
- 3) говорить и писать на ИЯ логично, убедительно и связно, не теряя основную мысль и ориентируясь на конкретную аудиторию.

Интеллектуальные умения также связаны. Они напрямую влияют на умения информационные и организационные. К информационным сегодня можно отнести (помимо умения работать с печатными источниками) и цифровые умения: находить необходимую информацию, делиться ею с помощью компьютера, смартфона и т. п. При этом эффективность работы с информацией в значительной степени зависит от владения студентом интеллектуальными умениями. Например, использование инструмента искусственного интеллекта (ИИ) ChatGPT требует умения четко поставить задачу и модифицировать / уточнить ее в зависимости от результата.

С другой стороны, информационные умения развиваются одновременно со всеми языковыми и речевыми навыками. Так, для расширения словарного запаса, овладения переводческими умениями, улучшения произносительных навыков необходимо умение пользоваться словарями, а для выполнения различных, в том числе проектных, заданий на ИЯ – применять поисковые системы.

Аналогичным образом, организационные умения, в частности умение учиться, опираются на способность осуществить целеполагание, выделить главное в своей деятельности, и следовательно, составить соответствующий план; оценить достигнутый результат, например, усвоение лексических единиц, грамматической структуры или конкретной речевой модели с точки зрения дальнейшей деятельности. Ее интеллектуальное моделирование необходимо для того, чтобы понимать, над чем надо работать в первую очередь. С точки зрения непрерывного языкового образования совокупность этих умений исключительно значима, так как она позволяет самостоятельно поддерживать / повышать уровень владения ИЯ или изучать новый.

Коммуникативные умения и навыки общего порядка должны обеспечивать эффективное межличностное общение. Оно, в свою очередь, предполагает умение слушать и слышать собеседника, передавать свои мысли и чувства, используя речь – в этом отношении общие коммуникативные умения смыкаются со специальными (иноязычными). При этом и первые, и вторые требуют умения выделить главное и отложить второстепенное, в частности, определить цель общения и в соответствии с ней выбрать стратегию, тактику и стиль коммуникации.

Безусловно, коммуникативные умения этим не ограничиваются, и роль эмоционального интеллекта не менее значима. Умение понимать чувства, настроение, мировосприятие партнера по диалогу, говорящего на ином языке, требует понимания не только другого языка, но и иной культуры. Необходимо погружение в иноземную культуру. В условиях обучения ИЯ оно происходит при формировании специальных умений аудирования и чтения. В результате складывается «диалог читателя и автора как представителей разных культур, ментальности, разного социального окружения...» [Коряковцева, 2022, с. 23]. Благодаря такому диалогу умения устной и письменной речи изучающего ИЯ становятся умениями межкультурного общения, востребованными и в профессиональной, и в частной жизни.

Развитие эмоционального интеллекта представляется важной частью подготовки к непрерывному образованию для жизни; обучение ИЯ позволяет формировать необходимые для этого интересы, ценностные ориентиры и установки:

- интерес и уважение к языку: родному и иностранному;
- взаимоуважение и эмпатия как основа межличностных отношений;
- стремление к личному росту;
- гуманистический настрой («мы» в системе ценностей превалирует над «я»).

Педагогические науки

Следующий вопрос нашего исследования: какая образовательная среда нужна для того, чтобы студент накопил багаж умений и ценностных установок для непрерывного языкового образования в гуманистическом его понимании?

«ПИТАТЕЛЬНАЯ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Психолого-педагогические исследования учебной мотивации доказали ее важность для овладения умениями и навыками любой деятельности, в том числе речевой [Маркова, 1983; Зимняя, 1997]. Мотивация во многом зависит от среды обучения, на которую, в свою очередь, влияют как внутренние, так и внешние факторы. В данной статье будут последовательно проанализированы три наиболее важных, на наш взгляд, аспекта мотивации: психологический, организационный и технологический.

Психологический фактор в интересующем нас аспекте отражает качество педагогического взаимодействия: преподаватель – студент – дисциплина «Иностранный язык». Далеко не все студенты, изучающие ИЯ в вузе, имеют сильную внутреннюю мотивацию. Они не видят смысла тратить усилия на «ненужный» предмет, ИЯ «не дается», на занятиях скучно. Однако можно создать положительную мотивацию, сделав акцент на *общении*, а именно:

1) включить в содержание предмета в качестве обязательного компонента межкультурную коммуникацию; она предполагает подбор текстового материала и заданий, показывающих особенности двух культур и взаимодействия их носителей (например, через героев фильма, рассказа, истории открытия и т. п.);

2) создать благоприятную атмосферу для общения на АЗ, основанную на взаимоуважении между преподавателем и студентом и между студентами. Реализация гуманистической составляющей обучения ИЯ позволяет создавать «правильную» модель межличностных, а в будущем – и профессиональных отношений.

Для моделирования профессиональных отношений важен и организационный фактор. Традиционно в нашей системе обучения и воспитания ведущая, организующая роль принадлежит преподавателю.

Несмотря на то что активность и сознательность обучающихся – один из основных принципов обучения (так, в 1960-80 годах исследователи и педагоги-новаторы успешно использовали разные методики его реализации), уровень активности, самостоятельности и сознательности вчерашних школьников весьма невысок.

В вузе же необходимо строить отношения между преподавателем и студентом так, чтобы последний воспринимал себя и на деле был субъектом обучения – равноправным его участником, несущим ответственность за результаты каждого своего занятия и на всех этапах обучения.

На практике это означает, что преподаватель не просто информирует студентов о целях курса и задачах конкретного занятия (что тоже не является общепринятым принципом), но также регулярно уточняет и согласовывает их со студентами. Необходимо, чтобы студенты относились к выполнению учебных планов как своим личным целям. Понимая, как сложно это осуществить, мы все же считаем, что преподаватель должен видеть в этом свою «сверхзадачу». Составление студентами совместно с преподавателем плана занятия в соответствии с поставленными задачами, планирование своей самостоятельной работы позволяет на практике развивать все актуальные для этого умения. Совместная рефлексия, обсуждение процесса и результата учебно-познавательной деятельности (например, качества выполненного задания, презентации, ролевой игры) имеют двойную ценность: реальная коммуникация на ИЯ и постепенное обретение студентами самостоятельности в обучении. Прекрасные условия для обучения как сотрудничества и развития всего комплекса специальных и универсальных умений создает использование в обучении ИЯ проектных заданий.

НОВЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР

Комплексному развитию универсальных, общепрофессиональных и специальных компетенций благоприятствуют и нынешний уровень развития технологий. Технические средства уже давно и вполне заслужено занимают важное место в методике обучения ИЯ, однако их дидактический потенциал никогда ранее не оказывал столь значительного влияния на достижение целей обучения.

Инструменты ИИ открывают широкие возможности для реальной *персонализации учебного процесса*, они позволяют адаптировать учебный материал к уровню и потребностям обучающегося, учитывать его слабые места [Титова, 2024]; они предоставляют широкий спектр обратной связи [Сысов, Филатов, Сорокин, 2024]. Например, ИИ может анализировать ошибки обучающихся и, используя адаптивные алгоритмы, предоставлять персонализированные рекомендации для их устранения как в устной (Elsaspeak, Speechling), так и в письменной речи. И каковы бы ни были «серые зоны» использования этих инструментов, уже появляются данные об их эффективности [Karataş, Abedi, Gunyel, 2024].

Самостоятельное использование ИИ инструментов в дополнение к аудиторной работе предполагает необходимость выстраивания графика обучения, выбора тем(ы) и темпа обучения, обработки обратной связи, что способствует формированию организационных умений в целом и учебной автономии обучающихся в частности (например, [Szabó, Szoke, 2024]).

Развитию критического мышления и познавательной активности способствует необходимость оценивать достоверность информации и выявлять широко распространенные «галлюцинации» – ложные данные, сгенерированные ИИ (неслучайно в 2023 именно глагол hallucinate стал словом года по версии Cambridge Dictionary).

Учитывая все увеличивающуюся степень интеграции ИИ в различные отрасли и в повседневную жизнь современного человека, важной предпосылкой для изучения ИЯ в режиме lifelong learning является *развитие цифровой грамотности*. Освоение новых интерфейсов, умение сгенерировать запрос (*prompt*), проанализировать полученный результат и при необходимости скорректировать запрос помогают научиться ориентироваться в сложных технологических экосистемах и готовят к использованию новых ИИ инструментов в будущем.

Учащимся необходимо понимание этических и иных аспектов использования ИИ. Как показывает практика, для российских вузов особенно актуальной является проблема злоупотребления автоматической генерацией текстов (например, для написания эссе) и академической нечестности.

Несовпадение сиюминутных интересов студентов и целей обучения ИЯ приводит к практике запрета на использование студентами ИИ инструментов. С тактической точки зрения подобный подход понятен и даже оправдан борьбой с академической нечестностью, но стратегически он глубоко несостоятелен. Помимо очевидного факта, что любой запрет неизбежно порождает попытки его обойти, стоит учитывать, насколько глубоко ИИ **уже интегрирован в различные сферы жизни** современного человека, поэтому процесс нужно не тормозить, а возглавить. Другими словами, научить студента пользоваться инструментами ИИ для овладения ИЯ грамотно и этично. Необходимо 1) показать студенту, что привычка выдавать чужой продукт за свой ведет к репутационным рискам (сейчас активно развиваются инструменты, выявляющие тексты, сгенерированные ИИ), 2) доказать, что нежелание приложить когнитивные усилия неизбежно ведет к «атрофированию» интеллектуальных и иных мягких умений и навыков, востребованных в любой профессиональной среде и необходимых для саморазвития.

В целом современность ИИ инструментов, возможность их дальнейшей интеграции в повседневную жизнь и потенциальные преимущества способствуют формированию внутренней мотивации и стойкой заинтересованности в изучении языка [Мещерякова, 2023] и после окончания формального образования, закладывая тем самым фундамент непрерывного языкового образования.

ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ: ИЗ ОПЫТА МГИМО

Наиболее оправдавшим себя оказалось комплексное развитие интеллектуальных и речевых умений на основе использования формулы *Claim – Reason – Evidence* (*утверждение / тезис – доказательство: логические аргументы + фактические данные*) [Chazal, 2014, с. 183] для формирования / развития умений критически оценивать письменные и аудио тексты и создавать собственные в устной и письменной форме. Этот подход реализуется системно, начиная с первого курса в заданиях на чтение и аудирование, для подготовки сообщения, презентации, участия в круглом столе или дебатах, для написания эссе, резюме текста и статистического отчета. Ценно то, что это умение студенты используют в учебной деятельности по изучению специальных дисциплин.

Не менее значимым для обеспечения непрерывного образования представляется и наш опыт обучения чтению, который помимо развития критического мышления, формирования привычки к чтению на ИЯ способствует развитию межкультурной компетенции и эмоционального интеллекта. Использование в качестве учебных материалов отрывков из художественных произведений воспитывает чувства, заставляет сопереживать литературным персонажам, позволяет найти своего героя, образец для подражания, в качестве примера приведем роман Гришема «Адвокат» (*The Street Lawyer*). Вызывает интерес студентов и формат *Readers' Club* (*Клуб любителей чтения*) для обсуждения прочитанного, например, в хрестоматиях для чтения. Встречи такого клуба могут быть факультативными и востребованными и в негуманитарных вузах.

Еще один элемент комплексного развития универсальных и специальных умений и создания благоприятной среды обучения – практика выполнения индивидуальных и командных проектных заданий, например, начиная с простого анализа истории взаимоотношений России с другими странами на первом курсе и кончая анализом моделей региональной интеграции на четвертом. Обязательные этапы проекта на всех курсах – организационный в начале и рефлексивно-оценочный – в конце.

Педагогические науки

Что касается возможностей ИИ в обучении ИЯ, в МГИМО, как и во многих вузах, активно идут процессы освоения ИИ технологий: проводятся курсы повышения квалификации для преподавателей, используется собственный нейросетевой лингводидактический ассистент преподавателя иностранного языка (Лира) и т. д. Предполагается начать с обучения студентов использованию ИИ для 1) редактирования неудачно сгенерированных ИИ текстов (на основе применяемых критериев оценивания) и переводов (например, на предмет лексической сочетаемости и актуального членения предложения); 2) отработки того или иного грамматического явления в удобном для себя темпе и объеме с применением соответствующего объема промтов (последнее может в дальнейшем значительно облегчить учебники по ИЯ, поскольку необходимость включать полный аппарат упражнений во многом отпадет).

Даже беглый взгляд на наработки, которыми щедро делятся представители разных вузов, показывает, что ИИ инструментам в обучении ИЯ можно найти множество применений. Остается определить стратегические цели и последовательно их реализовывать.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сегодня непрерывное языковое образование реализуется почти исключительно в рамках официальных институтов и только в отношении его экономической составляющей, т. е. направлено на обеспечение профессионального роста индивида. Однако, обучение ИЯ в вузе способно обеспечить

подготовку к непрерывному языковому образованию в его гуманистическом понимании. Непрерывное языковое образование значимо для всей жизни человека, включая ее социальную и частную составляющую.

Для такой подготовки курс обучения ИЯ в вузе должен обеспечить взаимосвязанное формирование и развитие ряда универсальных и специальных умений как неотъемлемой части соответствующих компетенций, предусмотренных ФГОС ВО. Системообразующую роль взаимосвязанного формирования таких умений играют интеллектуальные навыки. При этом необходимо одновременное развитие эмоционального интеллекта как основы формирования ценностных ориентиров, установок и интересов.

Немалое значение имеет образовательная среда; три фактора, влияющие на образовательную среду (психологический, организационный и технологический), также могут дать положительный эффект для подготовки к непрерывному языковому образованию. Новый технологический фактор сегодня – искусственный интеллект с его возможностями реальной персонификации обучения может поднять эту подготовку на иной качественный уровень, но и последствия его использования в образовании еще мало изучены.

В целом на основе проведенного теоретического анализа и практики обучения в МГИМО можно заключить, что обучение ИЯ в вузе имеет многообещающий потенциал. Он ориентирован на то, чтобы подготовить выпускника вуза к языковому образованию, которое продолжится в течение всей его жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцева О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 7 (85). С. 106–109.
2. Learning to Be: the world of education today and tomorrow / E. Faure, F. Herrera, A. Kaddoura et al. Paris: UNESCO, 1972.
3. Biesta G. What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning // European Educational Research Journal. 2006. Vol. 5. № 3-4. P. 169–180.
4. Коряковцева Н. Ф., Демина Д. А. Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А.А. Миролубова). Часть 1. Начало XX в. – 60-е гг. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 44–51.
5. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика: монография. М.: Кнорус, 2021.
6. 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.
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983.

8. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
9. Титова С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. С. 18–37.
10. Сысоев П. В., Филатов Е. М., Сорокин Д. О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242–261.
11. Karataş F., Abedi F. Y.; Ozek, Gunyel F. et al. Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. P. 19343–19366.
12. Szabó F., Szoke J. How does generative AI promote autonomy and inclusivity in language teaching? // ELT Journal. 2024. Vol. 78. Issue 4. P. 478–488.
13. Мещерякова О. В. Возможности использования искусственного интеллекта для повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6. С. 92–98.
14. Chazal de Edward. English for Academic Purposes. Oxford: OUP, 2014.

REFERENCES:

1. Zaitseva, O.V. (2009). Continuous education: main definitions and terminology. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 7(85), 106–109. (In Russ.)
2. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., et al. (1972). Learning to be: The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO.
3. Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. European Educational Research Journal, 5(3–4), 169–180.
4. Koryakovceva, N. F., Demina, D. A. (2024). Traditions and prospects for the development of domestic methodology in Russian historiography (in memory of A. A. Mirolubov). Part 1. Early 20th century – 1960s. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 1(850), 44–51. (In Russ.)
5. Gal'skova, N. D., Koryakovceva, N. F., Gusejnova, I. A. (2021). Sovremennaya lingvodidaktika = Modern linguodidactics: monograph. Moscow: Knorus. (In Russ.)
6. Koryakovtseva, N. F. (2022). The concept of “mediation of a non-native language text” in the context of professional communication and informational activities of a specialist. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 1(842), 43–48. (In Russ.)
7. Markova, A. K. (1983). Formirovanie motivatsii ucheniya v shkolnom vozraste = Developing learning motivation in school age: Handbook for Teachers. Moscow: Prosveshchenie (In Russ.)
8. Zimnyaya, I. A. (1997). Pedagogicheskaya psikhologiya = Educational Psychology. Rostov-on-Don: Feniks. (In Russ.)
9. Titova, S. V. (2024). Technological solutions based on artificial intelligence in foreign language education. Moscow state university Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, 27(2), 18–37. (In Russ.)
10. Sysoyev, P. V., Filatov, E. M., Sorokin, D. O. (2024) Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence. Language and Culture, 65, 242–261. (In Russ.)
11. Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek, Gunyel, F., et al. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. Education and Information Technologies, 29, 19343–19366.
12. Szabó, F., Szoke, J. (2024). How does generative AI promote autonomy and inclusivity in language teaching? ELT Journal, 78(4), 478–488.
13. Meshcheryakova, O. V. (2023). Using Artificial Intelligence to Increase Motivation of University Students for Learning Foreign Languages. Society: Sociology, Psychology, Pedagogics, 6, 152–160. (In Russ.)
14. Chazal, E. de. (2014). English for academic purposes. Oxford: OUP.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ястребова Елена Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент

профессор кафедры английского языка № 1

Московский государственный институт международных отношений (МГИМО) МИД России

Педагогические науки

Крячков Дмитрий Александрович

кандидат филологических наук, доцент

заведующий кафедрой английского языка № 1

Московский государственный институт международных отношений (МГИМО) МИД России

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Yastrebova Elena Borisovna

PhD in Education, Associate Professor

Professor of English Language Department No 1

MGIMO University, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Kryachkov Dmitry Alexandrovich

PhD in Linguistics, Associate Professor

Head of English Language Department No. 1 MGIMO University

Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

03.02.2025
17.02.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 159.9



Эгоцентризм и успеваемость студентов лингвистического университета

Т. И. Пашукова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
tpashukova@yahoo.com*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эгоцентризма студентов лингвистического университета, их коммуникативных склонностей и успеваемости. В ходе исследования применялись методы анкетирования, проективный тест эгоцентрических ассоциаций, опросник коммуникативных склонностей и показатели успеваемости. Статистическая обработка данных позволила установить обратную связь величины эгоцентризма с величиной показателей коммуникативных склонностей и показателями успеваемости студентов.

Ключевые слова: эгоцентризм, сфокусированность на себе, коммуникативные склонности, успеваемость

Для цитирования: Пашукова Т. И. Эгоцентризм и успеваемость студентов лингвистического университета // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 98–104.

Original article

Egocentrism and Academic Performance of Linguistic University Students

Tatyana I. Pashukova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
tpashukova@yahoo.com*

Abstract. The article presents the research results of the egocentrism in linguistic university students, their communicative inclinations and academic performance. During the study questionnaire methods, a projective test of egocentric associations, a questionnaire of communicative aptitudes, and indicators of academic performance were used. Statistical processing of the data made it possible to establish a inverse relationship between the magnitude of egocentrism and the magnitude of indicators of communicative inclinations and indicators of students performance.

Keywords: egocentrism, self-focus, communicative tendencies, academic performance

For citation: Pashukova, T. I. (2025). Egocentrism and Academic Performance of Linguistic University Students. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 98–104. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В процессе коммуникации и взаимодействия люди передают друг другу сообщения, высказывают свое мнение, советуются, координируют свою деятельность. Но в силу сосредоточенности на своей точке зрения, своем понимании переданной информации или, иначе говоря, сообщения, они часто полагают, что понимают то, о чем идет речь одинаково, хотя это может быть и не так.

Концентрация на себе объясняет одну из причин недоразумений и конфликтов, ведущих к ухудшению взаимоотношений и снижению эффективности взаимодействия. Внимание сконцентрированного на себе или «зацикленного на себе» человека отвлекается как от предмета обсуждения, так и от партнеров по общению. При этом в деятельности учителей и преподавателей большое значение имеет умение внимательно слушать и понимать не только коллег, но и учащихся. Для понимания совокупности их социальных запросов необходимы коммуникативные и организаторские способности и соответствующие компетенции.

В преподавательской деятельности отмечен следующий факт: чем больше человек знает о како-либо предмете, тем труднее ему эти знания передать окружающим. В ряде ситуаций это вызвано эгоцентризмом, в том числе в такой его форме как сфокусированность или «зацикленность» человека на себе. Сам эгоцентризм может быть временным, ситуативным состоянием, но может оказаться и устойчивым свойством личности [Пашукова, 2001].

Для студентов – будущих преподавателей иностранных языков и культур – важным является вопрос о связи эгоцентризма, позволяющего отстаивать свою точку зрения, излагать заранее подготовленный учебный материал, с пониманием того, как он усваивается обучающимися.

Преподавательская работа представляет собой организованное взаимодействие с учащимися. Проблема повышения эффективности учебной работы предполагает ответ на вопрос о том, сказывается ли эгоцентризм преподавателей и обучающихся на успешности обучения. Поэтому предметом нашего исследования стало изучение эгоцентризма у студентов в его соотношении с желанием общаться с другими, в том числе с однокурсниками, и успешностью обучения.

Эгоцентризм во многом определяется состоянием или позицией и отстаиваемой точкой зрения, которые связаны с самоутверждением. В ситуациях конфликта и реализации собственных интересов эгоцентризм сказывается на отношениях индивида с другими людьми. Однако он способствует

автономности личности и проявлениям индивидуальности в рассуждениях и поведении. Например, такая разновидность эгоцентризма, как эготизм, играет необходимую роль в процессе самопрезентации. Но явно выраженное стремление человека рассказывать о себе, часто упоминать о своих достоинствах, повышая собственную значимость вплоть до нарциссизма, отвлекает участников общения от предмета обсуждения, ставит партнеров в позицию неравенства обмена мнениями. Эгоцентрическая ретрофлексия во время диалога с другими людьми тоже отвлекает внимание собеседников на личность говорящего, поскольку сводится к оценке им себя как субъекта анализа и обсуждений [Пашукова, 2001].

Негативные последствия эгоцентризма происходят в ходе передачи и понимания сообщений. Главная причина неполного или неадекватного понимания того, что говорит собеседник, состоит в недостаточном учете смыслового содержания сообщений. Причем у того, кто слушает, наблюдается искажение смыслов сообщаемого. Коммуникативный же эгоцентризм вызывается недостаточностью развития речи, эгоцентрическими установками личности и неумением или нежеланием использовать обратную связь для контроля взаимопонимания.

Известный исследователь эгоцентризма детского мышления и речи Ж. Пиаже указывал, что у взрослых речь не всегда служит для сообщения другим людям. В качестве примера он приводит рассеянных интеллигентов, рассуждающих вслух ни к кому не обращаясь [Пиаже, 1981]. Е. С. Никитина, характеризуя особенности человеческого сознания, разделяет мнение Ж. Пиаже о том, что познавательный эгоцентризм преодолевается благодаря навыкам взаимодействия и кооперации в детском, подростковом и юношеском возрастах с другими людьми. Общение человека с себе подобными может быть продуктивным благодаря готовности к диалогическим взаимоотношениям [Никитина, 2022].

В психологии существует мнение, что эгоцентризм в определенной мере свойствен любому человеку. М. Доналдсон писала, что в одних ситуациях мы эгоцентричны, а в других вполне можем децентрироваться [Доналдсон, 1985].

В ряде случаев эгоцентризм мотивирован желанием человека говорить и слушать что-то о себе и не обращать внимания на то, что касается других людей. Эгоцентризм также бывает инспирирован уверенностью человека в том, что о предмете обсуждения или сообщения никто кроме него самого лучше не знает.

Психолог Х. Шрёдер указывал, что эгоцентризм представляет собой феномен, характерный для нормальных взрослых людей с определенной

направленностью на себя, на свой внутренний мир [Schröder, 1980].

Е. В. Падучева, изучающая эгоцентрические единицы языка, показала, что феноменология эгоцентризма проявляется в поведении или манере рассуждений и в семантике речи человека. В межличностном общении содержание и особенности речи определяются спецификой ситуации и индивидуальными свойствами личности участников коммуникации [Падучева, 2018].

Можно предположить, что у эгоцентричного человека, который воспринимает мир сквозь призму собственного «Я», специально или неосознанно игнорируя взгляды и мнения окружающих его людей, успешность коммуникации оказывается невысокой. В силу «погруженности в себя» преподаватель вуза или школы может оказаться непродуктивным в достижении цели педагогической деятельности. Эта цель заключается в организации интеллектуально плодотворного взаимодействия преподавателя и студентов.

Н. В. Кузьмина и И. А. Зимняя выделили различные уровни продуктивности педагогической деятельности, обусловленной особенностями общения учителя с учащимися [Кузьмина, 1976; Зимняя, 1997]. По критерию продуктивности ими названы следующие стили педагогической деятельности: непродуктивный; малопродуктивный, среднепродуктивный, продуктивный и высокопродуктивный.

В случае непродуктивности педагог умеет пересказать другим то, что знает сам. Однако он не контролирует понимание материала учениками. Если же уровень преподавателя характеризуется как малопродуктивный, то наблюдается приспособление его сообщения к особенностям тех, кто слушает, с намерением преподавателя сделать свои слова понятными учащимся.

Среднепродуктивный стиль характеризует педагога, владеющего методикой передачи учащимся знаний и навыков по разделам изучаемого предмета или дисциплины.

Продуктивный по стилю общения педагог владеет формированием системы знаний и навыков у учащихся по предмету в целом.

Наконец, учитель или преподаватель, отличающийся высокой продуктивностью, может сделать свой предмет средством формирования личности обучающегося благодаря способности представить себя на его месте [Кузьмина, 1976; Зимняя, 1997]. В процессе обучения в вузе эти стили усваиваются студентами и отмечаются в ответах. К сожалению, в силу преобладания вопросно-ответной формы обучения, особенно проверки знаний, продуктивные стратегии студентов на занятиях специально не формируются.

Для высокопродуктивных стилей или стратегий помимо наличия профессионально обусловленных свойств и характеристик преподавателя необходима его социоцентрическая направленность и готовность проверять собственные мнения и интерпретации на предмет их адекватности. Академик РАО А. А. Бодалев указывал на частые случаи, когда педагог высказывает свое мнение, дает оценку состояния и поведения учащихся и считает их верными, хотя нередко они ошибочны.

Правильности восприятия и понимания педагогом учащихся и других людей мешает отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению окружающих, в том числе коллег, а также стремление считать собственное впечатление о человеке правильным. А. А. Бодалев отмечал такие проявления преподавателей вузов и учителей школ, когда высказанные ими суждения и мнения о студентах и учениках не меняются вопреки произошедшим с ними изменениям [Бодалев, 1995].

На разных этапах подготовки и проведения учебного занятия, а также его оценки и коррекции учителю школы или преподавателю вуза требуется адекватное понимание учащихся, для чего нужно представить себя на их месте.

При анализе стилей общения в деятельности преподавателей выделяют несколько ее компонентов.

Конструктивный компонент деятельности преподавателя характеризует то, как производится отбор материала для урока или лекции, в том числе ключевых понятий, как строится его композиция с учетом возможности обучающихся его усвоить.

Организационный компонент включает в себя план занятия и организацию необходимых видов деятельности учащихся, расчет времени, нужного для понимания и усвоения материала, для индивидуальной и коллективной учебной деятельности и т. д.

Коммуникативный компонент зависит от взаимоотношений с обучающимися и от особенностей педагогического общения с ними. В данном случае большое значение имеют коммуникативные способности и коммуникативная компетентность, которые признаются всеми исследователями в качестве важнейших способностей педагога [Жуков, Петровская, Растяников, 1990].

В лингвистических вузах учебные программы направлены на формирование коммуникативных компетенций обучающихся, многие из которых, будучи студентами, дают частные уроки. К тому же абитуриенты, поступающие в гуманитарные вузы, имеют достаточно развитые коммуникативные способности. Но реализуются ли они у лиц с высокими показателями эгоцентризма, изучено явно недостаточно.

Психологические науки

Поэтому мы провели исследование, направленное на выявление соотношения эгоцентризма и коммуникативных склонностей студентов и успешности их учебной деятельности. Основанием для исследования стали наблюдение и анализ особенностей коммуникации сфокусированных на себе субъектов образовательного процесса.

Проверялись следующие гипотезы:

1. Чем больше показатели эгоцентризма у студентов, тем меньше показатели их коммуникативных склонностей.
2. Средние уровни эгоцентризма в большей мере способствуют учебной успеваемости у студентов, нежели высокие и очень высокие его уровни.

ИСПЫТУЕМЫЕ И ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве испытуемых у нас выступали студенты ряда факультетов и институтов ФГБОУ ВО МГЛУ. Такая выборка была обоснована мнением, что студенты лингвистического вуза отличаются достаточно высокими коммуникативными компетенциями и навыками общения. Следовательно, на коммуникативные склонности и учебную деятельность у них будет влиять эгоцентризм как свойство, а не как состояние их личности. Коммуникативные склонности отражают устойчивое желание и готовность человека устанавливать контакты с другими людьми и общаться.

Сначала мы проверили гипотезу об обратной зависимости эгоцентризма и коммуникативных склонностей. Предварительно было установлено: чем выше уровень эгоцентризма, тем меньше показатели коммуникативных склонностей студентов, но эта гипотеза всё ещё нуждалась в дополнительной проверке.

Мы предложили студентам 4-го курса факультета немецкого языка принять участие в исследовании. За годы учебы они адаптировались к учебному процессу и системе отношений в вузе, поэтому показатели эгоцентризма у них обычно характеризуют не ситуативное состояние, а свойство личности [Пашукова, 2019]. В качестве цели исследования было названо выявление уровня развития коммуникативных склонностей и проверка скорости ассоциаций. Для определения показателей коммуникативных склонностей студентов мы использовали опросник коммуникативных и организаторских склонностей (КОС). Для выявления уровня эгоцентризма в форме сфокусированности личности на себе и скорости ассоциаций студентам предлагали заполнить проективный тест эгоцентрических ассоциаций, иначе называемый авторами «Эгоцентрический ассоциативный тест» или ЭАТ.

Про изучение эгоцентризма, как требует методика исследования, испытуемым не сообщалось [Психологические исследования ... 1996].

Величина эгоцентризма каждого студентов подсчитывалась, согласно правилам обработки результатов, путем выявления эмпирических референтов эгоцентризма, которые фиксировались в ходе контент-анализа полученного при тестировании вербального материала. Маркерами эгоцентризма считаются определенные языковые единицы, которые в лингвистике называются «эгоцентриками» [Падучева, 2018]. Эгоцентрики – это слова и грамматические категории, семантика которых указывает на заполнявшего тест испытуемого.

Во второй серии исследований проверялась гипотеза о том, что при среднем уровне эгоцентризма успеваемость у студентов будет выше, нежели при высоком, очень высоком и низком его уровнях. Для этого также применялся проективный тест эгоцентрических ассоциаций, результаты которого сопоставлялись с показателями успешности обучения испытуемых. Учебная успеваемость в вузе обычно оценивается на основе балльно-рейтинговой системы, и в нашем случае она определялась путем подсчета среднеарифметической величины семестровых оценок студентов по изучаемым дисциплинам.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Для понимания соотношения эгоцентризма и коммуникативных склонностей мы использовали результаты исследования коммуникативного поведения 31 студента, из которых 27 девушек и 4 юноши, возрастом 20–22 года, и которые, как отмечалось ранее, обучались на 4-м курсе факультета немецкого языка ФГБОУ ВО МГЛУ по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Распределение величин показателей эгоцентризма было нормальным. Но наблюдалось преобладание среднего уровня эгоцентризма: у 26 человек показатель уровня эгоцентризма средний (83,87%), у трех человек – высокий (9,68 %) и у двух – очень высокий (6,45 %). Средняя арифметическая величина эгоцентризма в выборке составила $M = 16,68$ при $SD = 5,26$ и разброс величин $d = 21$ ($\max = 30$, $\min = 9$). Среднеарифметическая величина коммуникативных склонностей у всей выборки $M = 0,6$ при $SD = 0,19$ и разбросе величин $d = 0,7$ (где $\max = 0,9$, $\min = 0,2$). Очень высокий уровень коммуникативных склонностей у семи человек (22,58 %), высокий четвертый уровень

у четырех человек (12,9 %), средний третий уровень у четырех человек (12,9 %), ниже среднего уровень у 10 человек (32,26% и низкий уровень у 6 человек (19,35 %).

Статистический анализ позволяет оценить эгоцентризм как средний для выборки, а уровень коммуникативных склонностей выше среднего. Наблюдение за студентами и полученные результаты характеризуют участников исследования как коммуникативно развитых, хотя в половине случаев не очень склонных к контактам и коммуникации. Поэтому можно предположить, что на их успеваемость влияют не коммуникативные компетенции, а в большей мере эгоцентрические состояния.

Подсчет корреляции величин эгоцентризма и коммуникативных склонностей студентов по критерию Пирсона оказался $r = -0,33$, что при проверке направленной гипотезы дает уровень значимости $p = 0,04$ и указывает на наличие статистически значимой обратной связи эгоцентризма и коммуникативных склонностей.

Вторая серия нашего исследования была направлена на выявление взаимосвязи успешности учебной деятельности студентов и величины их эгоцентризма. В этом исследовании приняли участие 53 испытуемых-студентов ряда факультетов ФГБОУ ВО МГЛУ (факультета немецкого языка, института гуманитарных и прикладных наук и др.). Все студенты изучали наряду с дисциплинами, относящимися к получаемой профессии, иностранные языки, и программы учебных дисциплин предполагали целенаправленное формирование у них коммуникативных компетенций. Студенты учились на вторых и третьих курсах бакалавриата. Возраст испытуемых варьировал от 18 до 21 года, юношей среди них было 17, а девушек – 36.

В данной выборке 29 студентов при тестировании имели средний уровень эгоцентрических ассоциаций. Высокий и очень высокий уровень эгоцентрической направленности оказался у 16 студентов и низкий – у восьми.

Результаты исследования подтверждают вторую гипотезу. Студенты имели достаточно высокую успеваемость, но у тех, кто имел средний уровень эгоцентризма, успеваемость была несколько выше, чем у остальных. Значение критерия хи-квадрат 13,65 оказалось на уровне значимости $p = 0,03$, что подтверждает наличие обратной связи между уровнем эгоцентризма и успеваемостью. Подробное соотношение уровня эгоцентризма и успешности учебной деятельности представлено в таблице.

Наблюдение за характером общения студентов в исследуемых группах показало, что большинство студентов – коммуникативно развитые, открытые, общительные люди. В этой выборке их 37 человек из 53, что составляет 70 %.

Как видим, студенты с низким уровнем эгоцентризма учатся на «удовлетворительно» и «хорошо» (3,1–3,9 балла).

Студенты со средним уровнем эгоцентризма являются в основном «хорошистами» и по многим предметам получали оценки «отлично» (в данную группу входят студенты со средним баллом учебной успеваемости от 4,0 до 4,9 балла).

«Круглыми отличниками» в данной выборке были четыре студента со средним уровнем эгоцентризма и в качестве исключения один – с низким.

Троечники имели следующие показатели эгоцентризма: 6 человек – низкий уровень, 6 – средний и 5 – высокий.

Низкий уровень эгоцентризма не способствует учебной успеваемости вероятно из-за неумения или нежелания отстаивать свое мнение и недостаточности проявляемых амбиций.

Высокие показатели успеваемости отмечены у лиц с высоким уровнем эгоцентризма, что может иметь место в условиях вопросно-ответной формы большинства учебных занятий, не требующих взаимодействия студентов друг с другом и участия в диалогических формах общения.

Результаты проведенных нами исследований подтвердили выдвинутые гипотезы об обратной зависимости эгоцентризма в форме

Таблица

УРОВНИ ЭГОЦЕНТРИЗМА И УЧЕБНАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ

Уровень эгоцентризма	Количество студентов и их процент				
	Успеваемость в баллах				
	3,0	3,1–3,9	4,0–4,9	5,0	Всего
низкий уровень эгоцентризма	–	6 (75%)	1 (12,5 %)	1 (12,5%)	8
средний уровень эгоцентризма	1 (3,45 %)	5 (17,24 %)	19 (65,52 %)	4 (13,79%)	29
высокий и очень высокий уровень эгоцентризма	1 (6,25 %)	4 (25 %)	11 (68,75 %)	–	16
N=53	2	15	31	5	

Психологические науки

сфокусированности на себе, коммуникативных склонностей и учебной успеваемости студентов. Тестирование показало:

1. Чем больше показатели эгоцентризма, тем меньше показатели коммуникативных склонностей студентов.

2. Средние уровни эгоцентризма в большей мере способствуют учебной успеваемости у студентов, нежели высокие и очень высокие его уровни.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные данные о величинах и соотношении показателей эгоцентризма в форме сфокусированности личности на себе, коммуникативных склонностей и учебной успеваемости студентов дают основание считать, что при наличии коммуникативных компетенций эгоцентризм имеет обратную связь с коммуникативными склонностями студентов. Иначе говоря, эгоцентризм как свойство личности снижает желание человека общаться.

Для коррекции эгоцентризма студентам нужно усиление их социоцентрической направленности и опыт разных видов общения, а не только учебного или делового общения с преподавателями во время учебных занятий. Большое значение имеет внутригрупповое общение студентов друг с другом в условиях интерактивных форм обучения. Участие в дискуссиях, ролевых и деловых играх помогает развивать умение учитывать точки зрения других, контролировать правильность понимания тех, с кем происходит общение и взаимодействие, выработку навыков участия в процессах группового принятия решений.

При формировании коммуникативной компетентности у представителей социономических профессий и развитии педагогических способностей у будущих преподавателей языков и культур необходимо учитывать уровень их эгоцентризма и проводить его профилактику с помощью использования разных видов и форм обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград: Центральное-Украинское издательство, 2001.
2. Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л. С. Выготского на книги «Речь и мышление ребёнка» и «Суждение и рассуждение ребёнка» // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Издательство Московского университета, 1981. С. 188–193.
3. Никитина Е. С. Миф как обустройство пространства сознания // Мифологос. Серия «Человек мифический: антропология, психология, когнитивные исследования». 2022. № 2. С. 12–22. DOI: 10.35103/SMSU.2022.66.56.016.
4. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей: пер. с англ. М.: Педагогика, 1985.
5. Schröder H. Strukturanalyse interpersoneller Fähigkeiten // Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonalen Verhaltens / M. Vorweg, H. Schröder. Leipzig: Karl-Marx Universität, 1980. Band I. S. 98–275.
6. Падучева Е. В. Эгоцентрические единицы языка. М.: Издательский дом ЯСК, 2018.
7. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя: тексты лекций. Гомель: Издательство Гомельского государственного университета, 1976.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
9. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
10. Жуков Ю. М. Петровская Л. А., Растяников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Издательство Московского университета, 1990.
11. Пашукова Т. И. Эгоцентризм у студентов в период социально-психологической адаптации к обучению вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 1 (830). С. 223–235.
12. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / сост.: Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
13. Падучева Е. В. Эгоцентрические единицы языка. М.: Издательский дом ЯСК, 2018.

REFERENCES

1. Pashukova, T. I. (2001). E`gocentrizm: fenomenologiya, zakonomernosti formirovaniya i korrekcii = Egocentrism: phenomenology, patterns of formation and correction. Kirovograd: Central'no-Ukrainskoe izdatel'stvo. (In Russ.)
2. Piazhе, ZH. (1981). Kommentarii k kriticheskim zamechaniyam L. S. Vygotskogo na knigi "Rech' i myshlenie rebyonka" i "Suzhdenie i rassuzhdenie rebyonka" = Comments on L. S. Vygotsky's Critical Comments on Speech and Thinking of a Child and Judgment and Reasoning of a Child. In Gippenreiter, Iu. B., Petukhova, V. V. (Eds.), Khrestomatiia po obshchei psikhologii. Psikhologiya myshleniia (pp. 188–192). Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. (In Russ.)
3. Nikitina, E. S. (2022). Myth as the Arrangement of the Space of Consciousness. *Mythologos. The Mythic Man: Anthropology, Psychology, Cognitive Studies*, 2, 12–22. 10.35103/SMSU.2022.66.56.016. (In Russ.)
4. Donaldson, M. (1985). My`slitel'naya deyatel'nost' detej = Mental activity of children. Translated from English. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
5. Schröder, H. (1980). Strukturanalyse interpersoneller Fähigkeiten. In Vorweg, M., Schröder, H. (Hrsg.), *Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonalen Verhaltens* (B. I, S. 98–275). Leipzig: Karl-Marx Universität.
6. Paducheva, E. V. (2018). E`gocentricheskie ediniczy` yazy`ka. Moscow: Izdatel'skiy dom YaSK. (In Russ.)
7. Kuz'mina, N. V. (1976). Psikhologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya = Psychological structure of a teacher's activity. Lecture texts. Gomel: Gomel: Izdatel'stvo Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta. (In Russ.)
8. Zimnyaya, I. A. (1997). Pedagogicheskaya psikhologiya = Educational psychology. Rostov-na-Donu: Feniks. (In Russ.)
9. Bodalev, A. A. (1995). Lichnost' i obshchenie = Personality and communication. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya. (In Russ.)
10. Zhukov, Yu. M., Petrovskaya L. A., Rastyannikov, P. V. (1990). Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshhenii = Diagnosis and development of communication competence. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. (In Russ.)
11. Pashukova, T. I. (2019). Egocentrism in Students during the Period of Socio-Psychological Adaptation to Higher Education Institution Studies. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Studies*, 1(830), 223–235. (In Russ.)
12. Pashukova, T. I., Dopira, A. I., D'yakonov, G. V. (Comp.). (1996). Psihologicheskie issledovaniya: Praktikum po obshchej psikhologii dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii: Voronezh: MODEK (In Russ.)
13. Paducheva, E. V. (2018). E`gocentricheskie ediniczy` yazy`ka = Egocentric units of language. Moscow: Izdatel'skiy dom YaSK. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Пашукова Татьяна Ивановна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Pashukova Tatyana Ivanovna

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

Статья поступила в редакцию
 одобрена после рецензирования
 принята к публикации

27.02.2025
 05.03.2025
 24.03.2025

The article was submitted
 approved after reviewing
 accepted for publication



Взаимосвязь проблемного использования социальных сетей и нарциссических черт личности

Е. А. Троицкая

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

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление взаимосвязи проблемного использования социальных сетей и нарциссических черт личности у старшеклассников. В исследовании приняли участие 122 школьника 15–18 лет. По результатам исследования сделан вывод о том, что проблемное использование социальных сетей имеет прямую связь с такими нарциссическими чертами личности, как чувство зависти, ожидание особого отношения к себе, поглощенность фантазиями о своей славе, потребность в постоянном внимании и восхищении.

Ключевые слова: нарциссизм, нарциссические черты личности, социальные сети, проблемное использование социальных сетей, юношеский возраст

Для цитирования: Троицкая Е. А. Взаимосвязь проблемного использования социальных сетей и нарциссических черт личности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 105–112.

Original article

The Relation between Problematic Social Media Use and Narcissistic Personality Traits

Elena A. Troitskaya

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
ea.troitskaya@mail.ru*

Abstract. The article presents the results of the research aimed at identifying the relation between problematic social media use and narcissistic personality traits in senior schoolchildren. 122 schoolchildren aged 15–18 participated in the research. Based on the research results, it was concluded that problematic social media use is directly related to envy feeling, expectation of special treatment, preoccupation with fantasies of one's fame, and the need for constant attention and admiration.

Keywords: narcissism, narcissistic personality traits, social media, problematic social media use, adolescence

For citation: Troitskaya, E. A. (2025). The relation between problematic social media use and narcissistic personality traits. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 105–112. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире подрастающее поколение всё больше времени проводит в социальных сетях. По данным опроса, проведенного ВЦИОМ в 2023 году, активные пользователи социальных сетей среди молодежи 18–24 лет тратят более 8 часов в день на социальные сети и мессенджеры¹. В свете этой социальной тенденции всё большую актуальность приобретают исследования связи проблемного использования социальных сетей с личностными особенностями юношей и девушек.

Проблемное использование социальных сетей, которое может рассматриваться как один из видов проблемного использования интернета, представляет собой компульсивное или чрезмерное использование социальных сетей, приводящее к негативным последствиям для здоровья, межличностных отношений, трудовой или учебной деятельности человека, граничащее с зависимостью от социальных сетей. При проблемном использовании интернета могут проявляться симптомы, характерные для зависимости (изменение настроения, синдром отмены и т. п.), но они выражены в меньшей степени [Zhou et al., 2023]. В результате метаанализа, проведенного в 2022 году и включавшего анализ публикаций по данным исследований лиц в возрасте от 12 до 30 лет, было показано, что существует статистически значимая умеренная корреляция между проблемным использованием социальных сетей и депрессией, тревогой, стрессом [Shannon et al., 2022]. Проблемное использование социальных сетей связано с различными негативными психическими состояниями и свойствами личности, одним из которых является нарциссизм.

В. Т. Манчук, С. Ю. Терещенко, М. В. Шубина указывают, что одной из личностных характеристик, наиболее активно исследуемых в качестве факторов риска проблемного использования социальных сетей, является нарциссизм, наряду с импульсивностью, низкой самооценкой, боязнью пропустить важное [Манчук, Терещенко, Шубина, 2024]. В. П. Шейнов и его коллеги в серии исследований подтвердили, что нарциссизм имеет положительную связь с зависимостью от социальных сетей [Шейнов, Девицын, 2022; Шейнов, Карпиевич, 2024]. «Социальные сети, как ярмарка тщеславия, способствуют развитию нарциссизма» пишут В. П. Шейнов и В. А. Карпиевич в своей статье «Взаимосвязи зависимости от социальных сетей с темной триадой и внешним локусом контроля» [Шейнов, Карпиевич, 2024, с. 41].

¹URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vo vlechenost-i-predpochtenija> (дата обращения: 14.02.2025).

А. Б. Холмогоровой и А. А. Герасимовой при исследовании девушек 14–23 лет было установлено, что гиперсензитивный нарциссизм, наряду с перфекционизмом и фобической тревогой, является значимым предиктором проблемного использования интернета [Холмогорова, Герасимова, 2019]. К. А. Зыков и Л. В. Абдалина говорят о феномене «цифрового нарциссизма» как о виде девиантного поведения, который возникает в результате негативного влияния интернета на коммуникативную сферу старшеклассников [Зыков, Абдалина, 2022]. Однако в исследовании О. В. Баскаевой, проведенном на выборке студентов 19–23 лет, была обнаружена статистически значимая корреляция зависимости от социальных сетей только с суммарным показателем темной триады, но не с показателем нарциссизма [Баскаева, 2023].

Резюмируя анализ научных исследований по проблеме связи нарциссизма и проблемного использования социальных сетей, остается констатировать, что данная тема является на данный момент актуальной и активно исследуется, включая проведение систематических обзоров, в которых подтверждается прямая связь между проблемным использованием социальных сетей и нарциссизмом [Casale, Banchi, 2020]. Ввиду того что в большинстве исследований применяются психодиагностические методики, позволяющие оценить лишь общий уровень нарциссизма, недостаточно исследованным остается вопрос о связи отдельных нарциссических черт личности с разными проявлениями проблемного использования социальных сетей.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи проблемного использования социальных сетей и нарциссических черт личности у старшеклассников.

Гипотеза исследования: проблемное использование социальных сетей у старшеклассников имеет прямую связь с такими нарциссическими чертами личности, как грандиозное чувство самозначимости, потребность в постоянном внимании и восхищении со стороны окружающих, ожидание особого отношения к себе, сверхзанятость чувством зависти.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 122 старшеклассника 15–18 лет ($M = 16,033$, $SD = 0,812$) из школ Москвы, включая 86 девушек и 36 юношей. Эмпирические данные были собраны ученицами 10-ого класса Предвуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ Я. А. Колобовниковой и Н. И. Мартыновой в рамках выполнения учебно-исследовательского проекта под нашим руководством.

Диагностика проблемного использования социальных сетей (СС) осуществлялась посредством Опросника проблемного использования социальных сетей (Н. А. Сирота, Д. В. Московченко, В. М. Ялтонский, А. В. Ялтонская), который включает следующие шкалы: предпочтение онлайн-общения, регуляция эмоций, когнитивная поглощенность, компульсивное использование, негативные последствия [Сирота и др., 2018].

Для исследования нарциссических черт личности мы использовали опросник «Нарциссические черты личности» О. А. Шамшиковой и Н. М. Клепиковой, позволяющий оценить выраженность отдельных нарциссических черт: грандиозное чувство самозначимости (ГЧС), поглощенность фантазиями (ПФ), вера в собственную уникальность (СУ), потребность в постоянном внимании и восхищении (ПВВ), ожидание особого отношения (ОО), манипуляции в межличностных отношениях (МО), отсутствие эмпатии, сверхзанятость чувством зависти (СЧЗ), дерзкое, заносчивое поведение (ДЗП) [Шамшикова, Клепикова, 2010]. Разработчики методики указывают, что шкалы опросника соответствуют списку нарциссических признаков по DSM-IV-TR 2000 APA.

Статистический анализ данных проводился с использованием программы IBM SPSS Statistics 23.0 и включал применение теста Шапиро–Уилка, U-критерия Манна–Уитни, H-критерия Краскела–Уоллиса, коэффициента корреляции Спирмена, точного критерия Фишера, критерия хи-квадрат Пирсона, а также методов кластерного анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Взаимосвязь проблемного использования социальных сетей и нарциссических черт личности по результатам корреляционного анализа

На первом этапе анализа собранных данных был проведен корреляционный анализ с целью проверки гипотезы исследования.

По критерию Манна–Уитни были выявлены статистически значимые различия по уровню потребности в ПВВ ($U = 963$; $p = 0,001$), СЧЗ ($U = 1080,5$; $p = 0,008$), ДЗП ($U = 809$; $p = 0,001$), а также по показателю проблемного использования СС – регуляция эмоций ($U = 1201$; $p = 0,05$). По сравнению с юношами у девушек выше потребность в ПВВ, выше СЧЗ, но ниже уровень ДЗП. Юноши меньше, чем девушки, используют социальные сети с целью улучшения своего настроения. Поскольку между юношами и девушками есть различия по основным показателям, корреляционный анализ проводился отдельно для подвыборки юношей и для подвыборки девушек.

Связь нарциссических черт личности и показателей проблемного использования СС вычислялась по коэффициенту корреляции Спирмена. В подвыборке юношей была обнаружена статистически значимая отрицательная корреляция между ГЧС и предпочтением онлайн-общения ($r_s = -0,453$; $p = 0,006$). ПФ имеет положительную корреляцию с показателями проблемного использования СС: с когнитивной поглощенностью ($r_s = 0,591$; $p = 0,001$) и компульсивным использованием ($r_s = 0,362$; $p = 0,03$) у юношей и с регуляцией эмоций ($r_s = 0,217$; $p = 0,044$) у девушек. Вера в СУ значимо не коррелирует с показателями проблемного использования СС ни у юношей, ни у девушек ($p > 0,05$).

Потребность в ПВВ имеет положительную корреляцию с когнитивной поглощенностью ($r_s = 0,535$; $p = 0,001$) и компульсивным использованием ($r_s = 0,333$; $p = 0,047$) у юношей, а также с компульсивным использованием ($r_s = 0,233$; $p = 0,031$) у девушек. Можно предположить, что старшеклассники рассматривают популярность в социальных сетях как один из показателей успеха человека, поэтому проводят в социальных сетях много времени. У юношей ожидание ОО имеет положительную корреляцию с регуляцией эмоций ($r_s = 0,413$; $p = 0,012$) и с компульсивным использованием ($r_s = 0,397$; $p = 0,017$), а у девушек – с когнитивной поглощенностью ($r_s = 0,312$; $p = 0,003$).

Чем выше у девушек склонность к манипуляциям в МО, тем выше у них когнитивная поглощенность ($r_s = 0,229$; $p = 0,034$) и негативные последствия использования СС ($r_s = 0,261$; $p = 0,015$). У девушек также есть положительная корреляция между негативными последствиями использования СС и отсутствием эмпатии ($r_s = 0,235$; $p = 0,029$).

СЧЗ у юношей имеет положительную корреляцию с компульсивным использованием СС ($r_s = 0,466$; $p = 0,004$), а у девушек – со всеми показателями проблемного использования СС: предпочтением онлайн-общения ($r_s = 0,278$; $p = 0,009$), регуляцией эмоций ($r_s = 0,352$; $p = 0,001$), когнитивной поглощенностью ($r_s = 0,406$; $p = 0,001$), компульсивным использованием ($r_s = 0,335$; $p = 0,002$) и негативными последствиями ($r_s = 0,4$; $p = 0,001$). У девушек ДЗП имеет положительную корреляцию с когнитивной поглощенностью СС ($r_s = 0,232$; $p = 0,032$).

Соотношение проблемного использования социальных сетей и нарциссических черт личности по результатам двухэтапного кластерного анализа

На втором этапе анализа данных был применен метод двухэтапного кластерного анализа (мера расстояния Log-правдоподобия). Переменными в кластерном анализе были показатели проблемного

использования СС. Число кластеров определялось автоматически, критерием оценки кластеризации выступал информационный критерий Акаике (AIC). В результате было получено решение из двух кластеров. Значение силуэтной меры связанности и разделения кластеров равно 0,4, что свидетельствует о среднем качестве кластерного решения. По важности предикторы были проранжированы следующим образом: когнитивная поглощенность (важность предиктора = 1,0), негативные последствия (важность предиктора = 1,0), компульсивное использование (важность предиктора = 0,55), предпочтение онлайн-общения (важность предиктора = 0,39), регуляция эмоций (важность предиктора = 0,35). К первому кластеру было отнесено 53 испытуемых, ко второму – 69 испытуемых. Сравнение выделенных кластеров по критерию Манна–Уитни, позволило установить, что кластеры статистически значимо различаются по всем показателям проблемного использования СС ($p < 0,001$), причем средние значения показателей проблемного использования СС в первом кластере выше, чем во втором кластере. Таким образом выборка испытуемых была разделена на две группы: 1) старшеклассники с проблемным использованием СС (53 чел.), 2) старшеклассники без проблемного использования СС или с незначительным количеством проблем (69 чел.). Полученное кластерное решение согласуется с результатами аналогичной процедуры, проведенной разработчиками Опросника проблемного использования социальных сетей в процессе проверки психометрических характеристики методики [Сирота и др., 2018].

Сравнение двух групп старшеклассников по полу по точному критерию Фишера и по возрасту по критерию Манна–Уитни не выявило статистически значимых различий ($p > 0,05$).

Для реализации целей нашего исследования было проведено сравнение двух выделенных групп испытуемых по критерию Манна–Уитни по показателям нарциссических черт личности. Обнаружены статистически значимые различия по показателям: ПФ ($U = 1379$; $p = 0,02$), потребность в ПВВ ($U = 1412,5$; $p = 0,031$), ожидание ОО ($U = 1422,5$; $p = 0,035$), манипуляции в МО ($U = 1365,5$; $p = 0,017$), СЧЗ ($U = 1162$; $p = 0,001$). По всем показателям нарциссических черт личности более высокие средние значения наблюдаются в группе старшеклассников с проблемным использованием СС. Можно предположить, что показатели нарциссических черт, по которым были получены статистически значимые различия, связаны с личностными особенностями или потребностями, которые можно реализовать при общении в социальных сетях: просматривая чужие страницы в социальных сетях можно фантазировать о собственной славе и испытывать чувство

зависти, проявить манипуляции в онлайн-общении, ожидать особого отношения и удовлетворить потребность в постоянном внимании и восхищении путем получения знаков одобрения («лайков») от других пользователей.

Соотношение проблемного использования социальных сетей и нарциссических черт личности по результатам иерархического кластерного анализа

На третьем этапе анализа данных был применен иерархический кластерный анализ для более детального рассмотрения соотношения между особенностями проблемного использования СС и нарциссическими чертами личности. Иерархический агломеративный кластерный анализ с использованием метода Уорда (мера – квадрат Евклидова расстояния) проведен по тем же переменным (показателям проблемного использования СС), что и на втором этапе анализа данных. Было получено решение из трех кластеров примерно равных по количеству испытуемых. Сравнение кластеров по критерию Краскела–Уоллиса позволило определить, что выделенные кластеры статистически значимо различаются по всем показателям проблемного использования СС ($p < 0,001$). Парное сравнение кластеров по критерию Манна–Уитни обнаружило, что третий кластер отличается от второго по всем показателям проблемного использования СС ($p < 0,001$), третий кластер отличается от первого по всем показателям проблемного использования СС ($p < 0,003$), кроме показателя регуляции эмоций ($p > 0,05$); первый кластер отличается от второго по всем показателям проблемного использования СС ($p < 0,036$), кроме показателя негативных последствий ($p > 0,05$). Средние значения (M) и стандартные отклонения (SD) представлены в табл. 1.

Кластер 1 (34 чел.) включает старшеклассников с низким предпочтением онлайн-общения и низким уровнем негативных последствий, однако с высоким уровнем регуляции эмоций (использование социальных сетей для улучшения своего эмоционального состояния), со средним уровнем компульсивного использования и когнитивной поглощенности СС. Можно предположить, что у этой группы старшеклассников в целом нет проблем с использованием СС, однако их неблагополучие в реальной жизни и неумение регулировать свое эмоциональное состояние другими способами толкает их к частому использованию СС для улучшения своего настроения, когда они испытывают отрицательные эмоции.

К кластеру 2 (48 чел.) отнесены старшеклассники без проблемного использования СС

ПОКАЗАТЕЛИ ПРОБЛЕМНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ
В ВЫДЕЛЕННЫХ КЛАСТЕРАХ

Показатель	Кластер 1 (34 чел.)		Кластер 2 (48 чел.)		Кластер 3 (40 чел.)	
	М	SD	М	SD	М	SD
Предпочтение онлайн-общения	6,265	2,453	8,25	4,013	11,85	4,775
Регуляция эмоций	18,118	2,409	8,854	3,632	17,075	3,879
Когнитивная поглощенность	9,353	3,532	7,188	3,83	14,75	3,767
Компульсивное использование	11,529	4,514	8,583	4,247	14,725	3,351
Негативные последствия	4,677	1,701	5,458	2,543	10,775	4,209

(с относительно низкими показателями проблемного использования СС).

Кластер 3 (40 чел.) представлен старшеклассниками с проблемным использованием СС (с достаточно высокими значениями по всем показателям проблемного использования СС).

Если сопоставить эти три кластера с двумя кластерами, полученными на втором этапе анализа данных, то можно увидеть, что второй кластер из двухкластерного решения (69 человек без проблемного использования СС или с незначительным количеством проблем) разделится в трехкластерном решении на кластеры 1 (27 чел.) и 2 (42 чел.). Испытуемые из первого кластера в двухкластерном решении (53 человека с проблемным использованием СС) распределились на все три кластера: большинство (75,5 %) оказались в кластере 3 (40 чел.), а меньшинство в кластерах 1 (7 чел.) и 2 (6 чел.).

По критерию Краскела–Уоллиса нет статистически значимых различий между тремя кластерами по возрасту ($p > 0,05$). По критерию хи-квадрат Пирсона был обнаружен статистически значимый результат ($p = 0,018$) при сравнении кластеров по полу: в кластере 3 девушек 82,5 %, в кластере 1 девушек 76,5 %, а в кластере 2 соотношение полов примерно равное (56,3 % девушек и 43,8 % юношей). Для девушек больше, чем для юношей характерно проблемное использование СС, а особенно использование СС с целью улучшения своего эмоционального состояния. Такая закономерность, с одной стороны, согласуется с результатами исследований, в которых выявляются половые различия в проявлениях проблемного использования интернета [Liu et al., 2023], а с другой стороны, она может быть связана с тем, что юноши в меньшей степени склонны показывать свои эмоциональные реакции при заполнении опросников.

Для проверки основной гипотезы исследования было проведено сравнение трех кластеров

по критерию Краскела–Уоллиса по показателям нарциссических черт, что позволило выявить статистически значимые различия по показателям «ПФ» ($H = 7,455$; $p = 0,024$), «потребность в ПБВ» ($H = 8,923$; $p = 0,012$), «ожидание ОО» ($H = 8,281$; $p = 0,016$), «манипуляции в МО» ($H = 9,758$; $p = 0,008$), «СЧЗ» ($H = 17,907$; $p = 0,001$), а также различия на уровне тенденции по показателю «вера в СУ» ($H = 5,831$; $p = 0,054$). Парное сравнение кластеров по критерию Манна–Уитни обнаружило, что третий кластер отличается от второго по показателям «ПФ» ($U = 620$; $p = 0,004$), «потребность в ПБВ» ($U = 617$; $p = 0,004$), «ожидание ОО» ($U = 640,5$; $p = 0,007$), «манипуляции в МО» ($U = 638$; $p = 0,007$), «СЧЗ» ($U = 456$; $p = 0,001$). Третий кластер отличается от первого по показателям «вера в СУ» ($U = 477$; $p = 0,027$), «манипуляции в МО» ($U = 445,5$; $p = 0,011$), «отсутствие эмпатии» ($U = 500$; $p = 0,05$), «СЧЗ» ($U = 471$; $p = 0,023$). Первый кластер отличается от второго по показателю «ожидание ОО» ($U = 602$; $p = 0,043$). Средние значения (М) и стандартные отклонения (SD) представлены в табл. 2.

Проблемное использование СС связано с большей ПФ, потребностью в ПБВ, ожиданием ОО, манипуляциями в МО и СЧЗ. Старшеклассники, для которых в целом не характерно проблемное использование СС, но которые часто используют СС для регуляции своих эмоций, отличаются от старшеклассников с проблемным использованием СС меньшей верой в СУ и большим уровнем эмпатии, однако их ПФ, ожидание ОО и потребность в ПБВ значимо не отличаются от уровня этих черт у старшеклассников с проблемным использованием СС. У старшеклассников, для которых в целом не характерно проблемное использование СС, но которые часто используют СС для регуляции своих эмоций, наблюдается более высокий уровень ожидания ОО, нежели у старшеклассников, у которых нет проблемного использования СС.

ПОКАЗАТЕЛИ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ В ВЫДЕЛЕННЫХ КЛАСТЕРАХ

Показатель	Кластер 1 (34 чел.)		Кластер 2 (48 чел.)		Кластер 3 (40 чел.)	
	М	SD	М	SD	М	SD
Грандиозное чувство самозначимости	35,252	8,343	35,119	6,751	35,143	8,335
Поглощенность фантазиями	33,493	8,87	31,823	7,557	36,094	8,638
Вера в собственную уникальность	30,833	6,758	32,083	5,910	34,583	7,76
Потребность в постоянном внимании и восхищении	35,924	7,601	32,857	8,377	38,107	7,429
Ожидание особого отношения	37,479	7,034	34,792	6,114	38,536	6,538
Манипуляции в межличностных отношениях	32,279	7,292	33,281	4,856	36,219	5,162
Отсутствие эмпатии	27,265	5,362	28,417	6,27	30,200	6,378
Сверхзанятость чувством зависти	31,985	6,224	30,156	4,381	36,313	7,376
Дерзкое, заносчивое поведение	24,657	10,753	24,896	8,680	26,167	9,705

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, проблемное использование СС связано с нарциссическими чертами личности у старшеклассников. Проблемное использование СС имеет прямую связь со сверхзанятостью чувством зависти, ожиданием особого обращения, поглощенностью фантазиями о своей славе, потребностью в восхищении и постоянном внимании со стороны окружающих. При этом такие нарциссические черты, как вера в свою уникальность, чрезмерное чувство собственной важности, отсутствие эмпатии и заносчивое, дерзкое поведение почти не связаны, либо очень слабо связаны с проблемным использованием СС.

Научная новизна данного исследования определяется выявлением связи отдельных нарциссических черт личности с проблемным использованием СС. Особого внимания заслуживает то, что была обнаружена группа старшеклассников, у которых в целом нет проблемного использования СС по большинству показателей, но они активно используют СС для регуляции своего эмоционального состояния. Педагогам-психологам, работающим со старшеклассниками, можно рекомендовать проведение дополнительных мероприятий по формированию навыков психической саморегуляции у школьников раннего юношеского возраста.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Zhou W. et al. Problematic social media use and mental health risks among first-year Chinese undergraduates: A three-wave longitudinal study / W. Zhou, Z. Yan, Z. Yang, Z. Hussain // *Frontiers in Psychiatry*. 2023. № 14. P. 1237924. DOI: 10.3389/fpsy.2023.1237924.
2. Shannon H. et al. Problematic social media use in adolescents and young adults: systematic review and meta-analysis / H. Shannon, K. Bush, P. J. Villeneuve, K. G. Hellemans, S. Guimond // *JMIR Mental Health*. 2022. № 9(4). P. e33450. DOI: 10.2196/33450.
3. Манчук В. Т., Терещенко С. Ю., Шубина М. В. Проблемное использование социальных сетей: терминология, распространенность, психосоциальные факторы риска и соматическая коморбидность // *Социальная психология и общество*. 2024. Т. 15. № 2. С. 28–46. DOI: 10.17759/sps.2024150203.
4. Шейнов В. П., Девицын А. С. Взаимосвязь зависимости от социальных сетей и признаков психологического неблагополучия // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. 2022. Т. 7. № 2(26). С. 83–106. DOI: 10.38098/ipran.sep_2022_26_2_04.

5. Шейнов В. П., Карпиевич В. А. Взаимосвязи зависимости от социальных сетей с темной триадой и внешним локусом контроля // Системная психология и социология. 2024. № 3(51). С. 39–47
6. Холмогорова А. Б., Герасимова А. А. Психологические факторы проблемного использования Интернета у девушек подросткового и юношеского возраста // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3(105). С. 138–155. DOI: 10.17759/cpp.2019270309.
7. Зыков К. А., Абдалина Л. В. Феномен девиантного поведения в цифровой среде // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Т. 7. № 4(28). С. 78–100. DOI: 10.38098/ipran.sep_2022_28_4_04.
8. Баскаева О. В. Связи зависимости от социальных сетей с личностными чертами HEXACO и Темной триады // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2023. № 1. С. 144–159. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-1-144-158.
9. Casale S., Banchi V. Narcissism and problematic social media use: A systematic literature review // Addictive Behaviors Reports. 2020. № 11. P. 100252. DOI: 10.1016/j.abrep.2020.100252.
10. Сирота Н. А. [и др.] Разработка русскоязычной версии опросника проблемного использования социальных сетей / Н. А. Сирота, Д. В. Московченко, В. М. Ялтонский, А. В. Ялтонская // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3. С. 33–55. DOI: 10.17759/cpp.2018260303.
11. Шамшикова О. А., Клепикова Н. М. Опросник «Нарциссические черты личности» // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2. С. 114–128.
12. Liu S. et al. Gender differences in symptom structure of adolescent problematic internet use: A network analysis / S. Liu, D. Zhang, Y. Tian, B. Xu, X. Wu // Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. 2023. № 17 (1). P. 49. DOI: 10.1186/s13034-023-00590-2.

REFERENCES

1. Zhou, W. et al. (2023). Problematic social media use and mental health risks among first-year Chinese undergraduates: A three-wave longitudinal study. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1237924. 10.3389/fpsy.2023.1237924.
2. Shannon, H. et al. (2022). Problematic social media use in adolescents and young adults: systematic review and meta-analysis. *JMIR Mental Health*, 9(4), e33450. 10.2196/33450.
3. Manchuk, V. T., Tereshchenko, S. Yu., Shubina, M. V. (2024). Problematic Social Media Use: Terminology, Prevalence, Psychosocial and Somatic Comorbidity. *Social Psychology and Society*, 15(2), 28–46. 10.17759/sps.2024150203. (In Russ.)
4. Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2022). Relationship of Social Media Dependence with Psychological Adverse. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya*, 7, 2(26), 83–106. 10.38098/ipran.sep_2022_26_2_04. (In Russ.)
5. Sheinov, V. P., Karpievich, V. A. (2024). The relationship of dependence on social networks with the dark triad and the external locus of control. *Systems Psychology and Sociology*, 3(51), 39–47. (In Russ.)
6. Kholmogorova, A. B., Gerasimova, A. A. (2019). Psychological Factors of Problematic Internet Use in Adolescent and Young Girls. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 27(3), 138–155. DOI: 10.17759/cpp.2019270309. (In Russ.)
7. Zykov, K. A., Abdalina, L. V. (2022). Phenomenon of Deviant Behavior in the Digital Environment. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya*, 7, 4(28), 78–100. 10.38098/ipran.sep_2022_28_4_04. (In Russ.)
8. Baskaeva, O. V. (2023). Relationships between the dependence on social networks and personality traits of HEXACO and the Dark Triad. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, 1, 144–158. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-1-144-158. (In Russ.)
9. Casale, S., Banchi, V. (2020). Narcissism and problematic social media use: A systematic literature review. *Addictive Behaviors Reports*, 11, 100252. 10.1016/j.abrep.2020.100252.
10. Sirota, N. A. et al. (2018). Development of the Russian Version of the Questionnaire for the Problematic Use of Social Networks. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 26(3), 33–55. 10.17759/cpp.2018260303. (In Russ.)
11. Shamshikova, O. A., Klepikova, N. M. (2010). "Narcissistic Personality Traits" Questionnaire. *Psikhologicheskii zhurnal*, 31(2), 114–128. (In Russ.)
12. Liu, S. et al. (2023). Gender differences in symptom structure of adolescent problematic internet use: A network analysis. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(1), 49. 10.1186/s13034-023-00590-2.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Троицкая Елена Авенировна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Troitskaya Elena Avenirovna

Ph.D. (Psychology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

27.02.2025
05.03.2025
24.03.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Организация трудовой деятельности осужденных женщин при отбывании ими уголовного наказания в виде лишения свободы

Е. П. Баранова

*Псковский филиал Университета ФСИН России, Псков, Россия
ekaterinabaranova961@gmail.com*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности организации трудовой деятельности осужденных женщин в исправительных учреждениях. Автором обозначены проблемы, с которыми сталкивались осужденные женщины в период становления пенитенциарного законодательства. Использование общенаучных, частнонаучных, а также частноправовых методов исследования позволило отследить изменения статуса женщин как трудовых единиц и сделать вывод о значительном продвижении уголовно-исполнительной политики в направлении гуманизации.

Ключевые слова: осужденные женщины, изоляция от общества, организация трудовой деятельности, правовые пробелы, пробационная деятельность

Для цитирования: Баранова Е. П. Организация трудовой деятельности осужденных женщин при отбывании ими уголовного наказания в виде лишения свободы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 113–119.

Original article

Organizing Labor Activity of Convicted Women while Serving their Criminal Sentence in the Form of Imprisonment

Ekaterina P. Baranova

*Pskov Branch of the University of the Federal Penitentiary Service of Russia, Pskov, Russia
ekaterinabaranova961@gmail.com*

Abstract. The article examines the specifics of organizing labor activity of convicted women in correctional institutions. The author identifies the problems faced by convicted women during the period of the formation of penal enforcement legislation. The use of general scientific, private scientific, as well as private legal research methods made it possible to track changes in the status of women as labor units and conclude that there has been a significant advance in penal enforcement policy towards humanization.

Keywords: convicted women, isolation from society, organization of work, legal gaps, probation activities

For citation: Baranova, E. P. (2025). Organizing labor activity of convicted women while serving their criminal sentence in the form of imprisonment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 113–119. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

На пенитенциарную систему возложена не только обязанность по наказанию лиц, совершивших преступления, но и ответственность за их успешное возвращение в социум, ресоциализацию. Ресоциализация напрямую связана с исправлением. Согласно ст. 9 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации¹ (далее – УИК РФ), исправление осужденных – это формирование уважительного отношения к человечеству, обществу, труду, нормам и традициям человеческого общежития и стимулирование правопослушного поведения. Важная роль общественно-полезного труда в процессе ресоциализации обуславливает актуальность проведенного исследования.

Целью исследования стало изучение изменения статуса осужденной женщины как трудовой единицы в различные периоды развития пенитенциарного законодательства.

Автором определены следующие задачи исследования:

- охарактеризовать особенности организации трудовой деятельности осужденных женщин,
- отразить генезис правового статуса осужденных женщин, начиная с периода деятельности ГУЛАГа,
- проанализировать положения действующего трудового законодательства и их реализацию в отношении осужденных женщин.

В процессе исследования были изучены авторефераты диссертаций и научные статьи отечественных юристов, нормативно-правовые акты Российской Федерации и иностранных государств.

ТРУДОУСТРОЙСТВО ЖЕНЩИН В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Трудоустройство женщин в условиях отбывания наказания в виде лишения свободы преследует следующие цели:

1. Обучение следованию правилам, установленным в социуме, выработку стремления заниматься общественно полезной деятельностью.
2. Предотвращение совершения новых и повторных преступлений в условиях отбывания наказания в виде лишения

свободы. Длительное безделье в условиях ограниченного пространства и однообразия обстановки развращает, способствует росту иждивенческих настроений, а также вовлечению осужденных в группировки отрицательной направленности.

3. Возмещение расходов, понесенных государством на содержание осужденных. Организуя производство на базе исправительного учреждения, администрация создает основу для получения дохода, пополняющего государственный бюджет и возможного к использованию для собственных нужд учреждения.

Так, например, швейное производство, организованное в ФКУ ИК-1 УФСИН России по Владимирской области, ФКУ ИК-5 УФСИН России по Чувашской республике и ряде других учреждений позволяет ежегодно заключать крупные государственные контракты с территориальными органами и образовательными организациями ФСИН России. Таким образом, имеет место круговорот денежных средств внутри уголовно-исполнительной системы Российской Федерации (далее – УИС РФ) – бюджетные денежные средства используются для оборудования швейных цехов, на которых изготавливается форма для сотрудников пенитенциарных учреждений.

4. Обучение новым навыкам. Осужденные женщины имеют возможность получить профессиональные навыки в различных сферах, чаще всего, в легкой промышленности, пройдя обучение на швею, повара, фасовщика и т. д.
5. Привитие навыка работы в коллективе, при котором можно видеть как индивидуальный результат труда, так и общий трудовой итог. Несомненно, правильным законодательным шагом стало закрепление статьей 113 УИК РФ системы мер поощрения для осужденных, которые показывают высокие профессиональные результаты. Как показало проведенное среди осужденных женщин в 2024 году анкетирование, 95,2 % из них стремятся зарекомендовать себя с положительной стороны в процессе отбывания наказания.

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАВОМЕРНОСТИ ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ТРУДА В ИСПРАВИТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В юридической литературе встречается мнение, что цели уголовно-исполнительного законодательства противоречат одной из конституционных норм. Так, ст. 37 Конституции Российской Федерации

¹Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ (ред. от 23.11.2020, с изменениями и дополнениями от 13.06.2023): принят Государственной Думой 18.12.1996; одобрен Советом Федерации 25.12.1996 // СЗ РФ. 1997. № 2. Ст. 198. Доступ из СПС «Гарант».

закрепляет тезис о том, что труд свободен, а принудительный труд запрещен¹. Никто не может быть лишен основных гражданских прав, и осужденные не являются исключением.

Отсутствие законодательного закрепления на уровне Конституции обязанности осужденных трудиться породило немало правовых споров. Так, ряд исследователей [Шаповалова, 2015; Хильман, 2013] рассматривают обязанность трудиться как принуждение и чуть ли не приравнивают его к наказанию. Однако не стоит забывать, что труд не входит в перечень мер уголовного наказания, реализуемых по отношению к осужденным в местах лишения свободы, а значит, мерой наказания считаться не может.

Далеко не все юристы согласны с рассмотрением труда как меры принуждения. Некоторые юристы называют его, скорее, необходимостью, обусловленной порядком отбывания наказания в виде лишения свободы. Так, М. С. Нурбаев в научной статье «Труд осужденных в местах лишения свободы: право или обязанность?», проанализировав отечественные и международные нормы о порядке отправления наказания в виде лишения свободы, высказал согласие с мнением Е. В. Емельяновой о том, что обязанность осужденных трудиться не противоречит ни Конституции Российской Федерации, ни международным нормам, принципам, стандартам, правилам [Нурбаев, 2014; Емельянова, 2009].

Кстати, привлечение осужденных к труду является обязательным и в ряде зарубежных государств. Так, например, согласно ст. 98 Уголовно-исполнительного кодекса Республики Беларусь, каждый осужденный к лишению свободы обязан трудиться в местах и на работах, определяемых администрацией исправительных учреждений².

Сколько бы ни велись споры о добровольности труда, необходимо помнить, что в данном случае речь идет о лицах, нарушивших законы общества и по этой причине длительное время находящиеся в изоляции. А теперь представим себе, что труд станет добровольным. Какой процент осужденных выйдет на работу? Скорее всего, меньшинство. Как уже упоминалось, труд осужденных – это, в том числе, способ возместить государству затрачиваемые на содержание спецконтингента денежные средства путем продажи производимых на

базе исправительных учреждений товаров. Кроме того, регулярная занятость служит профилактикой «неправильных» мыслей. Избыток свободного времени в сочетании с изоляцией и отсутствием активной смены событий способны существенно замедлить процесс исправления либо сделать его недостижимым.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН ОТ ПЕРИОДА ГУЛАГА ДО НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ

В советский период отечественной юриспруденции труд осужденных также был неотъемлемой частью наказания. Принудительный труд начал применяться после выхода в июле 1929 года постановления Совета народных комиссаров «Об использовании труда уголовно-заклученных». Пять лет спустя система лагерей получила свою всемирно известную аббревиатуру – ГУЛАГ, Главное управление лагерей и мест заключения.

В лагерях содержались как женщины, так и мужчины. В открытом доступе выложены дневники и свидетельства тех, кто прошел через лагерную систему. Благодаря этим источникам можно получить представление о порядках, царивших в трудовых лагерях.

Как таковое разделение на «мужские» и «женские» виды работ отсутствовало. В пенитенциарных учреждениях периода ГУЛАГа женщины не только шили одежду, валяли валенки, но также были задействованы на строительстве электростанций, каналов, рубке леса, работали в шахтах и на тяжелом производстве [Артемьев, 2013].

При этом питание было крайне скудным. На основании воспоминаний революционерки Ф. Н. Радзиловской и Л. П. Орестовой, в свое время отбывавших наказание в Мальцевском трудовом лагере, качество еды было настолько низким, что принимать пищу было практически невозможно. Равно как и поддерживать силы с таким скудным рационом [Радзиловская, Орестова, 1929]. Поэтому нормальным явлением была смерть осужденных женщин во время работы от истощения.

Процесс отбывания наказания в виде лишения свободы лицами женского пола сопровождался рядом особенностей. Женщина всегда являлась объектом повышенного внимания со стороны мужского пола. А женщина, оказавшаяся в среде мужчин, лишенных свободы, тем более рассматривалась как объект повышенного сексуального интереса. Поэтому многие каторжанки приходили с этапа в место заключения уже беременными [Радзиловская, Орестова, 1929].

¹Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Российская газета. 2020. № 144. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

²Кодекс Республики Беларусь № 365-З (Кодекс Республики Беларусь от 11 января 2000 г. № 365-З «Уголовно-исполнительный кодекс Республики Беларусь»). URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=НК0000365> (дата обращения: 03.02.2025).

Беременность в условиях лагеря считалась, скорее, удачей. Порядок был таков, что вскоре после рождения ребенка забирали в государственное учреждение, разлучая с матерью. Но важным для осужденных женщин было то, что правила содержания предусматривали отдельные нормы для беременных. По ним женщине, ожидающей ребенка, был положен повышенный рацион питания, а также щадящий трудовой режим со сбалансированными периодами отдыха. Естественно, было немало примеров, когда обитательницы трудовых лагерей специально изыскивали возможность забеременеть, чтобы хоть на время улучшить для себя условия содержания.

Такое, на первый взгляд, кажущееся циничным поведение было вынужденным. Детей рассматривали как некий ресурс, способ облегчить отбывание наказания.

Система ГУЛАГ в ее классическом виде с 1956 года прекратила свое существование. Хотя она, скорее, трансформировалась. Преемником стали исправительно-трудовые учреждения. Их разделили на три основных вида: исправительно-трудовые колонии, воспитательно-трудовые колонии и тюрьмы.

Одним из правил содержания являлось раздельное отбывание наказания женщинами и мужчинами, а также впервые помещенными в условия изоляции от общества и теми, кто ранее уже отбывал наказание в виде лишения свободы.

Советская пенитенциарная система планомерно шла по пути: «наказание (изоляция) + труд = исправление». Считалось, что общественно-полезный труд является наиболее эффективным способом исправить человека. К 1968 году в колониях отбывали наказание 99,7% всех осужденных к лишению свободы [Артемьев, 2013].

Условия труда в новых учреждениях стали мягче. После принятия в 1969 Основ исправительно-трудового законодательства во всех союзных республиках были приняты новые Исправительно-трудовые кодексы. Согласно статье 7 Исправительно-трудового кодекса РСФСР от 18.12.1970 (далее по тексту – ИТК РСФСР), основными средствами исправления и перевоспитания осужденных являлись: режим отбывания наказания, общественно полезный труд, политико-воспитательная работа, общеобразовательное и профессионально-техническое обучение¹. Организации труда осужденных, в частности, женщин, посвящена глава 5. Так, согласно ст. 37 ИТК РСФСР, труд не был

¹Исправительно-трудовой кодекс РСФСР от 18.12.1970 б/н. Утратил силу с 01.07.1997 на основании Федерального закона от 08.01.1997 № 2-ФЗ – СЗ РФ. 1997. № 2. Ст. 199) URL: <https://sudact.ru/law/ispravitelno-trudovoi-kodeks-rsfsr-utv-vs> (дата обращения: 03.02.2025).

обязательным для женщин, у которых в домах ребенка, организованных на базе исправительных учреждений, находились дети. Кроме того, на сроке беременности свыше четырех месяцев выход на работу был добровольным.

Предельный возраст содержания детей в домах ребенка, в отличие от нормы, установленной в нынешнее время, составлял два года. Далее было два возможных варианта развития событий: помещение ребенка в специализированное детское учреждение или передача его на воспитание родственникам либо иным лицам, имеющим право на опеку.

Передать детей для дальнейшего ухода и воспитания иным лицам женщины имели право самостоятельно в период ежегодного отпуска, для чего оформлялся выезд за пределы пенитенциарного учреждения (ст. 26-1 ИТК РСФСР).

Отпуск полагался и остальным осужденным. Он составлял двенадцать рабочих дней с выездом или без выезда за территорию учреждения. Вопрос по поводу выезда решался индивидуально, с учетом соблюдения конкретным осужденным требований режима.

Труд осужденных был оплачиваемым. Согласно статье 40 ИТК РСФСР, из ежемесячного заработка производилось удержание стоимости питания, комплекта одежды и обуви, белья. Помимо бытовых расходов, производились удержания по исполнительным листам и иным исполнительным документам.

Был установлен предел, свыше которого производить удержание денежных средств было запрещено, при условии соблюдения осужденным требований режима. Так, согласно ст. 39 ИТК РСФСР, в исправительно-трудовых колониях в распоряжении спецконтингента должно было оставаться не менее 10% заработанных денежных средств (у осужденных-инвалидов – не менее 25%), а в воспитательно-трудовых колониях – не менее 45%.

Стоит отметить, что несовершеннолетним, инвалидам 1 и 2 групп, а также беременным женщинам на сроке свыше четырех месяцев комплекты одежды и обуви выдавались бесплатно.

В результате перехода от ГУЛАГов к исправительно-трудовым учреждениям существенно изменились условия содержания осужденных. Набирающая популярность тенденция к гуманизации условий пребывания в местах лишения свободы оказала существенное влияние на бытовое обеспечение, организацию труда и другие сферы жизни осужденных.

Трудовая деятельность строилась на основе требований действующего в то время трудового

законодательства. Так, максимальная продолжительность рабочего дня не должна была превышать восьми часов. Если же на производстве были установлены особые условия труда, при которых определить ежедневную или еженедельную продолжительность проводимых заключенным работ не представлялось возможным, учитывалось суммарное количество часов за определенный период, и при усредненном расчете должно было получаться не больше всё тех же восьми часов в день (ст. 38 ИТК РСФСР). Действовало правило, при котором каждый осужденный имел право на еженедельный выходной день. Кроме того, на лиц, отбывающих наказание, распространялись государственные праздники, в которые им также был разрешен отдых от работы.

В 90-х годах XX века в стране произошли глобальные изменения, коснувшиеся всех жизненных сфер, в том числе, тенденций уголовно-исполнительного законодательства. Вместо Исправительно-трудового кодекса с 1 июля 1997 года вступил в силу Уголовно-исполнительный кодекс. Соответственно, вместо исправительно-трудовых учреждений осужденные к лишению свободы определялись для отбывания наказания в исправительные и воспитательные колонии.

Одно из отличий от ранее действующего пенитенциарного законодательства заключается в изменениях, которые претерпел перечень применяемых в отношении осужденных средств исправления. Согласно ст. 9 УИК РФ, средства исправления включают:

- установленный порядок исполнения и отбывания наказания (всё тот же режим);
- воспитательную работу (политический компонент был исключен);
- общественно-полезный труд;
- получение общего образования;
- профессиональное обучение;
- общественное воздействие.

Внесенные изменения не затронули общественный труд – он по-прежнему остается одним из основных средств исправления.

Трудовая деятельность осужденных в настоящее время осуществляется в соответствии с положениями действующего трудового законодательства. Сохраняется режим восьмичасового рабочего дня, за исключением работы по сменам, случаев производственной необходимости и специально-го режима труда в конкретном учреждении.

Трудовая деятельность в период нахождения осужденного в местах лишения свободы засчитывается в общий трудовой стаж, а труд осужденных оплачивается. Отправной точкой для определения размера заработной платы осужденного является установленный минимальный размер оплаты труда.

Важным отличием действующих законодательных норм об удержании части заработка осужденных от ранее применяемых является то, что в первую очередь должны удерживаться денежные средства по исполнительным документам (ст. 107 УИК РФ). Далее взыскиваются расходы на содержание осужденных в местах лишения свободы.

Л. Ю. Перемолотова и И. М. Черноярлова в своем исследовании об особенностях женского труда в исправительных учреждениях выявили проблему низкой трудовой мотивации. Далеко не все женщины желают трудиться на благо общества. Чтобы избежать неприятной обязанности, они используют разные методы: симуляцию плохого самочувствия, изготовление бракованных изделий, провоцирование конфликтов на производстве и т. д. [Перемолотова, Черноярлова, 2023]

Думается, что одной из наиболее эффективных мер реагирования является материальное наказание – дисциплинарный штраф, предусмотренный ст. 115 УИК РФ. Кроме того, злостные нарушители режима отбывания наказания лишаются права проводить ежегодный отпуск за пределами исправительного учреждения (ч. 3 ст. 97 УИК РФ), что также служит фактором, сдерживающим от нарушения правил отбывания наказания.

Отметим, что отпуск, положенный осужденным женщинам по действующему законодательству, имеет сходную продолжительность со сроком, действовавшим в период существования исправительно-трудовых учреждений: 12 рабочих дней для лиц, содержащихся в исправительных колониях, и 18 рабочих дней для осужденных в воспитательных колониях.

Вопрос о месте проведения отпуска – в исправительном учреждении или за его пределами – по-прежнему решается в индивидуальном порядке. УИК РФ предусматривает основания, по которым осужденной женщине может быть предоставлен краткосрочный или длительный выезд. Так, например, при наличии ребенка, возраст которого младше четырнадцати лет, осужденная мать имеет право на два выезда в год для встречи с таким ребенком, продолжительностью до десяти суток каждый. А если ребенок является инвалидом, то таких выездов в течение года может быть до четырех, каждый продолжительностью до пятнадцати суток (ч. 2 ст. 97 УИК РФ).

Возникает вопрос, как именно в свете возрастающей актуальности института пробации будет использоваться осужденными, готовящимися к освобождению, положенный им краткосрочный отпуск для заблаговременного решения бытовых проблем. Они будут самостоятельно подготавливать фундамент для жизни после освобождения

или в период отпуска им уже будет оказана помощь в рамках индивидуальной программы? Согласно ст. 9 Федерального закона «О пробации в Российской Федерации», помощь в организации жизни после освобождения из мест лишения свободы будет возложена на компетентные органы и соответствующих должностных лиц¹. К сожалению, обозначенный федеральный закон не предусматривает перечень конкретных мероприятий, которые должны осуществляться в данном направлении, в нем содержатся лишь общие положения. Кроме того, не уделено внимание особенностям пробации отдельных категорий осужденных, в частности, женщин, имеющих несовершеннолетних детей. Отсутствие правовой регламентации направлений содействия, определяемых типологией ресоциализируемых лиц представляется упущением, негативно сказывающимся на эффективности пробационной деятельности.

В целом, анализируя положения УИК РФ, приходится констатировать, что информация о порядке отбывания наказания в виде лишения свободы женщинами, в том числе, регламентация их трудовой деятельности, не вынесена в отдельный раздел, а включена в текст имеющихся статей в виде уточнений. Такое положение вещей не раз подвергалось критике. Так, например, представляется обоснованной позиция А. А. Самойловой. Она утверждает, что физиологические особенности женщины, сказывающихся, в том числе, на режиме трудовой деятельности, особые меры воспитательного воздействия, а также особый режим отбывания наказания беременных женщин и женщин, имеющих малолетних детей, находящихся в домах ребенка при исправительном учреждении, – всё это должно быть предусмотрено

¹Федеральный закон «О пробации в Российской Федерации» от 6 февраля 2023 г. № 10-ФЗ (ред. от 29.05.2024): принят Государственной Думой 25.01.2023; одобрен Советом Федерации 01.02.2023 // Российская газета. 2023. № 8974. Доступ из СПС «Гарант».

для удобства в отдельной главе и распространяться только на женщин. Автором предложено название такой главы: «Особенности исполнения уголовного наказания в виде лишения свободы в отношении осужденных женщин» [Самойлова, 2021, с. 57].

С учетом того, что уголовно-исполнительное законодательство не статично, оно совершенствуется, есть надежда на законодательное устранение данной недоработки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование вопроса об особенностях организации трудовой деятельности осужденных женщин не случайно охватило значительный временной период, начиная от ГУЛАГа до наших дней. Развитие трудового и уголовно-исполнительного законодательства показало, что со сменой эпох менялось мировоззрение членов социума касательно того, как следует относиться к лицам, совершившим преступления, что будет являться достаточной мерой наказания и как оно должно быть реализовано. Применение ряда правовых норм выявило недочеты, не заметные в теории, но ставшие явными в процессе реализации. На сегодняшний день по-прежнему существует ряд проблемных факторов, касающихся правовой регламентации труда женщин в исправительных учреждениях.

Думается, что вынесение в отдельную главу УИК РФ положений, касающихся порядка отбывания женщинами-осужденными наказания в виде лишения свободы, в частности, организации их труда, более детальная проработка юридических норм, а также внесение соответствующего раздела в ФЗ «О пробации в Российской Федерации» позволит эффективнее применять средства исправления, в частности, общественно-полезный труд, и добиться целей, стоящих перед уголовно-исполнительной системой.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шаповалова Д. А. Правовое регулирование труда осуждённых // Science Time. 2015. №3 (15). С. 627–630. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-truda-osuzhdyonnyh> (дата обращения: 03.02.2025).
2. Хильман Д. В. Правовые особенности труда осужденных // Вестник Кузбасского института. 2013. № 3(16). С. 38–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-osobennosti-truda-osuzhdennyh> (дата обращения: 03.02.2025).
3. Нурбаев М. С. Труд осужденных в местах лишения свободы: право или обязанность? // Вестник Самарского юридического института. 2014. № 2. С. 20–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trud-osuzhdennyh-v-mestah-lisheniya-svobody-pravo-ili-obyazannost> (дата обращения: 03.02.2025).
4. Емельянова Е. В. К вопросу о праве государства использовать труд осужденных // Уголовно-исполнительное право. 2009. № 2. С. 55–57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-prave-gosudarstva-ispolzovat-trud-osuzhdennyh> (дата обращения: 03.02.2025).

5. Артемьев А. Тюрма и кормилица. Женщины на каторге и в колонии: со времен Ивана Грозного до «перестройки». URL: <https://lenta.ru/articles/2013/09/27/gulag/?ysclid=lvqib2or5k699065672> (дата обращения: 03.02.2025).
6. Радзиловская Ф. Н., Орестова Л. П. Мальцевская женская каторга 1907–1911 гг. Каторга и ссылка. 1929. № 10. С. 500–542.
7. Перемолотова Л. Ю., Черноярлова И. М. Особенности организации труда женщин, осужденных к лишению свободы // Вестник СурГУ. 2023. № 4 (42). С. 116–120. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-truda-zhenschin-osuzhdennykh-k-lisheniyu-svobody> (дата обращения: 03.02.2025).
8. Самойлова А. А. К вопросу о правовой регламентации условий и правил отбывания наказания в исправительных колониях для осужденных женщин // Журнал прикладных исследований. 2021. № 2. С. 56–62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-pravovoy-reglamentatsii-uslovii-pravil-otbyvaniya-nakazaniya-v-ispravitelnyh-koloniyah-dlya-osuzhdennykh-zhenschin> (дата обращения: 03.02.2025).

REFERENCES

1. Shapovalova, D. A. (2015). Legal regulation of labor of convicts. *Science Time*, 3(15), 627–630. <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-truda-osuzhdennykh> (date of access: 03.02.2025). (In Russ.)
2. Khilman, D. V. (2013). Legal features of labor of convicts. *Bulletin of the Kuzbass Institute*, 3(16), 38–44. <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-osobennosti-truda-osuzhdennykh> (date of access: 03.02.2025). (In Russ.)
3. Nurbaev, M. S. (2014). The labour of convicted in places of detention: right or duty? *Bulletin of the Samara Law Institute*, 2, 20–24. <https://cyberleninka.ru/article/n/trud-osuzhdennykh-v-mestah-lisheniya-svobody-pravo-ili-obyzannost> (date of access: 03.02.2025). (In Russ.)
4. Emelyanova, E. V. (2009). On the issue of the state's right to use the labor of convicts. *Criminal-executive law*, 2, 55–57. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-prave-gosudarstva-ispolzovat-trud-osuzhdennykh> (date of access: 03.02.2025). (In Russ.)
5. Artemyev, A. Tyur'ma i kormilica. Zhenshchiny na katorge i v kolonii: so vremen Ivana Groznogo do «perestrojki» = Prison and wet nurse. Women in hard labor and in the colony: from the time of Ivan the Terrible to “perestroika”. <https://lenta.ru/articles/2013/09/27/gulag/?ysclid=lvqib2or5k699065672> (date of access: 03.02.2025). (In Russ.)
6. Radzilovskaya, F. N., Orestova, L. P. (1929). Mal'cevskaya zhenskaya katorga 1907-1911 gg = Maltsevskaya women's hard labor 1907–1911. *Hard labor and exile*, 10, 500–542. (In Russ.)
7. Peremolotova, L. Yu., Chernoyarova, I. M. (2023). Features of imprisoned women labor management. *Vestnik of Surgut State University*, 4(42), 116–120. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-truda-zhenschin-osuzhdennykh-k-lisheniyu-svobody> (date of access: 03.02.2025). (In Russ.)
8. Samoilova, A. A. (2021). On the issue of legal regulation of the conditions and rules for serving sentences in correctional colonies for convicted women. *Journal of Applied Research*, 2, 56–62. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-pravovoy-reglamentatsii-uslovii-pravil-otbyvaniya-nakazaniya-v-ispravitelnyh-koloniyah-dlya-osuzhdennykh-zhenschin> (date of access: 03.02.2025). (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Баранова Екатерина Павловна

преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин
Псковского филиала Университета ФСИН России

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Baranova Ekaterina Pavlovna

Lecturer at the Department of Civil Law Disciplines
of the Pskov Branch of the University of the Federal Penitentiary Service of Russia

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

17.02.2025
20.02.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 341.217+341.1+341.67+349.4



Влияние доктрины «права на регулирование» на правосубъектность государств и негосударственных акторов в международном строительном контрактном праве

Д. С. Белкин

Славяно-греко-латинская академия, Москва, Россия
dmitryb81@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается влияние доктрины «права на регулирование» на правосубъектность государств и негосударственных акторов в международном строительном контрактном праве. Рассматриваются вопросы баланса суверенных прав и корпоративных интересов, анализируется судебная практика. По результатам исследования определяются правовые последствия применения права на регулирование в составлении международных контрактов.

Ключевые слова: право на регулирование, ПНР, международное право, международное строительное контрактное право, МСКП, правосубъектность, строительные контракты, государственные акторы, негосударственные акторы, арбитражная практика

Для цитирования: Белкин Д. С. Влияние доктрины «права на регулирование» на правосубъектность государств и негосударственных акторов в международном строительном контрактном праве // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 120–125.

Original article

The Impact of the “Right to Regulate” Doctrine on the Legal Personality of States and Non-State Actors in International Construction Contract Law

Dmitry S. Belkin

Slavic-Greek-Latin Academy, Moscow, Russia
dmitryb81@gmail.com

Abstract. The article is dedicated to the examination of the impact of the doctrine of the “right to regulate” on the legal personality of states and non-state actors in international construction contract law. It explores issues related to the balance of sovereign rights and corporate interests, analyzing judicial practice. Based on the findings of the research, the legal consequences of applying the “right to regulate” in the regulation of international contracts are identified.

Keywords: right to regulate, RTR doctrine, international law, international construction contract law, ICCL, legal personality, construction contracts, state actors, non-state actors, arbitration jurisprudence

For citation: Belkin, D. S. (2025). The Impact of the “Right to Regulate” Doctrine on the Legal Personality of States and Non-State Actors in International Construction Contract Law. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 120–125. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Доктрина «права на регулирование» (ПНР) представляет собой важный принцип, позволяющий государствам реализовывать свои суверенные функции в целях защиты общественных интересов, таких как безопасность, экология и защита прав человека. В международном праве ПНР играет ключевую роль, особенно в области международного строительного контрактного права (МСКП), в котором необходима гармонизация интересов различных акторов – как государственных, так и негосударственных. ПНР позволяет государствам регулировать условия международных строительных контрактов, чтобы гарантировать соблюдение норм, влияющих на общественные интересы, включая охрану окружающей среды, трудовые стандарты и защиту инвестиций.

Доктрина «права на регулирование» применяется не только к государствам, но и к растущему числу негосударственных акторов, чье влияние на международные отношения становится всё более значимым. Пример Святого Престола как субъекта международного права «*sui generis*» является ярким примером такого подхода. Международная правосубъектность Святого Престола основывается не на традиционном политическом суверенитете, а на его духовной миссии. Его особый статус позволяет ему поддерживать дипломатические отношения с более чем 180 государствами и активно участвовать в работе международных организаций [Araujo, 2000]. Данный пример подчеркивает, что правосубъектность в международном праве может быть разнообразной и не всегда зависит от традиционных атрибутов государства, таких как контроль над территорией и суверенитет. Применение ПНР в отношении таких уникальных акторов, как Святой Престол, позволяет гибко регулировать их действия в международных отношениях, несмотря на отсутствие суверенитета в классическом понимании.

Не менее значимым примером является Организация Объединенных Наций. Хотя ООН не обладает суверенитетом в классическом смысле, она имеет значительное влияние на международные отношения и активно участвует в регулировании различных аспектов международного строительного права. Например, по ходу реализации миротворческих и восстановительных проектов в постконфликтных регионах ООН вмешивается в строительные процессы, устанавливая обязательства по соблюдению экологических стандартов и прав человека. В данном случае доктрина ПНР позволяет ООН влиять на международные строительные контракты, даже если ее правосубъектность не опирается на политический суверенитет.

Кроме того, доктрина «права на регулирование» также активно применяется в контексте деятельности государств, таких как США. Они устанавливают высокие экологические и трудовые стандарты для компаний, работающих за рубежом. Даже когда американские компании заключают международные строительные контракты в других странах, они обязаны соблюдать законы США, включая стандарты охраны окружающей среды и безопасности труда. Указанный пример наглядно демонстрирует, каким образом ПНР позволяет государствам регулировать деятельность негосударственных акторов, включая транснациональные корпорации, и обеспечивать защиту общественных интересов за пределами своей территории.

Приведенные примеры – Святой Престол, ООН и США – показывают, что правосубъектность в международном праве может принимать различные формы. Включая негосударственных акторов, таких как международные организации и религиозные структуры, доктрина «права на регулирование» позволяет гибко курировать их участие в международных строительных отношениях. Это расширяет возможности регулирования международных контрактов и обеспечивает защиту общественных интересов, даже если эти акторы не обладают традиционными признаками суверенитета, как, например, государственные структуры. Таким образом, ПНР предоставляет правовую основу для эффективного и многогранного регулирования международных отношений в области строительства и в других сферах, где необходимо учитывать интересы разных субъектов международного права.

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАВОСУБЪЕКТНОСТИ ГОСУДАРСТВА И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДОКТРИНОЙ «ПРАВА НА РЕГУЛИРОВАНИЕ»

Для лучшего понимания правосубъектности государства и его взаимодействия с доктриной ПНР полезно обратиться к теоретическим разработкам Георга Еллинека. Еллинек предложил концепцию самоограничения и самообязывания государства [Jellinek et al., 1900]. В его концепции отражено, как государство, реализуя свои суверенные права, может одновременно добровольно ограничивать себя в определенных аспектах для соблюдения международных обязательств. Например, в международных строительных контрактах государства часто принимают условия, регулирующие их вмешательство в экономику, чтобы обеспечить правовую стабильность для иностранных инвесторов. В то же время государственные структуры сохраняют суверенность в вопросах регулирования внутри страны.

Еллинек смог примирить два противоположных подхода к определению сущности государственного суверенитета – юридический позитивизм, представленный Гербером и Лабандом, и «юридический социализм» Гирке. Первый подход сосредоточен на верховенстве главы государства как основного носителя власти, тогда как второй признает роль корпораций и общественных образований, влияющих на структуру власти. Эта теория показала, что правосубъектность государства может меняться и адаптироваться к изменяющемуся внутреннему и международному правовому окружению, что делает ее особенно актуальной в контексте ПНР.

Проведенное исследование показывает влияние ПНР на правосубъектность участников международных строительных контрактов. В статье рассматриваются теоретические подходы к самоограничению суверенитета и арбитражная практика.

На примере Святого Престола можно видеть, что специфическая международная правосубъектность негосударственных акторов может иметь разные формы. Святой Престол участвует в дипломатической деятельности и международных переговорах, его правосубъектность основана на духовном суверенитете, а не на традиционных государственных признаках, таких как территория или население [Kunz, 1952].

Основная практическая цель доктрины «права на регулирование» состоит в подтверждении суверенного полномочия государств устанавливать нормы, призванные защищать общественные интересы – охрану окружающей среды, общественную безопасность, здоровье населения и иные ключевые направления государственной политики. В то же время необходимо, чтобы право государства на регулирование не ущемляло права иностранных инвесторов на справедливое обращение и защиту их инвестиций. В контексте международных строительных контрактов это обуславливает необходимость балансировки интересов между суверенитетом государства и правами иностранных участников на стабильность правового регулирования. Взаимная согласованность государственных и негосударственных интересов в сфере экономики способствует не только защите общественных интересов, но и обеспечению долгосрочной правовой стабильности и доверия для инвесторов.

АНАЛИЗ АРБИТРАЖНОЙ ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ ПНР

Примером успешного применения ПНР в арбитражной практике является дело «SAUR International SA против Республики Аргентина», в котором арбитражный трибунал признал право Аргентины на

введение мер по защите общественных интересов, несмотря на их влияние на интересы иностранного инвестора. SAUR International заявила, что заморозка тарифов на водоснабжение и прочие меры правительства, включая вмешательство в рыночные механизмы, привели к убыткам и нарушили ее права как инвестора. Причем правительство, по логике коллективного истца, действовало в обход договорных обязательств и международных норм. Аргентина оправдывала свои меры необходимостью защиты общественных интересов в условиях экономического кризиса. Позиция государства заключалась в том, что принятые меры были направлены на предотвращение социальной и экономической нестабильности, а также на защиту прав населения, которое не могло бы платить повышенные тарифы на водоснабжение в условиях кризиса. Арбитражный трибунал признал право Аргентины на введение регулирующих мер в ответ на чрезвычайные экономические условия. Трибунал отметил, что аргентинские действия, хотя и затронули интересы компании SAUR, были направлены на защиту более высоких общественных интересов, таких как благосостояние граждан и стабилизация экономики. Трибунал также отметил, что меры, принятые Аргентиной, не носили дискриминационного характера и были оправданы на основании необходимости защиты интересов социума. Это решение подчеркивает важность признания прав государств на регулирование в рамках международного права.

Другой пример – «Methanex против США». Methanex утверждала, что запрет на использование метанола в топливе в Калифорнии нарушал ее права как инвестора, поскольку принимались законы, которые ограничивали ее деятельность и стоимость производства. Спор был рассмотрен арбитражем, который выявлял правомерность (или неправомерность) вмешательства государства в деятельность корпорации. В результате арбитражный суд определил, нарушает ли это право на защиту инвестиций в соответствии с положениями Североамериканского соглашения о свободной торговле (НАФТА). Арбитражный суд отклонил иск Methanex, признав, что право США регулировать экологические и здравоохранительные вопросы (в данном случае запрет на использование метанола в топливе) не нарушает условия соглашения о защите инвестиций. Суд подчеркнул, что государство вправе принимать меры, направленные на охрану общественного здоровья и экологии, несмотря на потенциальные убытки для частных инвесторов. В решении арбитража было подчеркнуто: суверенитет государства позволяет вводить меры по регулированию для защиты общественных интересов (в данном случае экологии и здоровья), что не является нарушением

международных обязательств, если эти меры не вводятся с целью скрытого ограничения торговли или сокрытия дискриминации. Такое решение трибунала подтверждает, что доктрина «права на регулирование» может служить обоснованием для государственных действий, направленных на защиту общественных интересов, даже если они вредят интересам иностранных компаний. Однако эти действия не рассматриваются как нарушение условий международных соглашений.

Энтони Энджел в своих работах подчеркивает, что многонациональные корпорации часто обладают значительными рычагами влияния, которые могут ограничивать способность государств проводить независимую политику. Поэтому ПНР играет важную роль в поддержании правового равновесия, предоставляя государствам возможность регулировать деятельность этих корпораций в интересах общества [Anghie, 2023]. Еллинек, опираясь на идеи Августина о «Граде Божьем» и необходимости ограничения власти, предложил светские аргументы для оправдания монополии государства на власть. В рамках своей концепции правосубъектности государства он доказывает, что власть государств отличается от любой иной формы господства, поскольку государство само себя обязывает соблюдать порядок. И опять же, ярким примером этого служит Святой Престол, который, несмотря на отсутствие традиционных атрибутов государственности, таких как территория и население, играет значимую роль на международной арене, выступая с позиций духовного суверенитета и активно защищая права человека, участвуя в решении гуманитарных вопросов и распространяя ценности международного права [Лычковский, 2011].

Мартти Коскенниemi и другие исследователи поддерживают идею, что международное право должно адаптироваться к новым вызовам глобализации, сохраняя при этом суверенные права государств [Simpson, Koskenniemi, 2002]. Существование ПНР создает правовую основу, которая позволяет государствам осуществлять свои суверенные полномочия, одновременно обеспечивая защиту интересов иностранных инвесторов. В этом контексте интересен дальнейший анализ таких уникальных акторов, как Святой Престол. Несмотря на свою нетрадиционную правосубъектность, он продолжает активно участвовать в международной жизни [Дьяченко, 2006].

Как отмечает Максим Лихачев, правосубъектность в международном праве — это динамичная и изменчивая концепция, которая во многом зависит от исторического контекста и социальных условий. По его мнению, эволюция субъектности в международном праве отражает рост инклюзивности и стремление права учитывать потребности

живых людей, а не только государственных акторов [Лихачев, 2023].

Альфольтер, напротив, отмечает, что правосубъектность государства является динамичным процессом, который развивается постепенно и не может быть окончательно закрепленным. Государство, действуя как юридическая личность, вынуждено постоянно пересматривать свои границы и полномочия, чтобы сохранять баланс между правом и фактическим осуществлением своей власти [Affolter, 1906]. В международном праве это проявляется, в частности, через развитие стабилизационных и зонтичных оговорок в международных контрактах, которые способствуют защите интересов всех сторон и обеспечивают предсказуемость и стабильность правовых отношений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Доктрина «права на регулирование» играет ключевую роль в МСКП, предоставляя государствам возможность защищать общественные интересы через суверенное регулирование строительных контрактов и инвестиционных проектов, оценивать их влияние на своих граждан, экологию, их устойчивое развитие и действовать в ряде случаев в разрез с заключенным международным договором. В рамках этого процесса обеспечивается баланс между необходимостью поддержания правовой стабильности для инвесторов и защитой суверенных прав государств. Одним из центральных выводов настоящего исследования является необходимость учета доктрины ПНР сторонами международных строительных контрактов при заключении соглашений. Это не просто теория, но концепция, предложенная в рамках работы, которая направлена на правильную оценку и распределение рисков, а также на адекватное прогнозирование того, как государственные и негосударственные акторы могут использовать ПНР, влияя на реализацию крупных строительных и инвестиционных проектов.

Изучение арбитражной практики, таких как дела «SAUR International SA против Республики Аргентина» и «Methanex против США», демонстрирует важность учета возможных регуляторных инициатив государств. Необходимо изучение применения доктрины ПНР в контексте деятельности негосударственных акторов. Она регулируется как международным правом, так и суверенными государствами.

В целом доктрина ПНР предоставляет правовую основу для деятельности государственных структур, позволяя им гибко реагировать на вызовы многополярного мира, сохраняя при этом свои суверенные права. В условиях международных строительных контрактов данная доктрина

помогает достигать баланса между правами государств и инвесторов, что способствует созданию предсказуемой и стабильной правовой среды. Результаты исследования показывают, что Международная федерация инженеров-консультантов, разрабатывающая международные стандарты ПНР, при их составлении должна учитывать, что должно находить отражение в МСКП.

Предлагаемая концепция учета доктрины ПНР в международных строительных контрактах является новым подходом к распределению нормативных рисков между сторонами, который может выработать эффективные правовые нормы, способствующие стабильности и предсказуемости регуляторной среды в сфере международных инвестиций.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Araujo R. J. The international personality and sovereignty of the Holy See // *Catholic University of Louvain Review*. 2000. Vol. 50. P. 291–360.
2. Jellinek, G. *Allgemeine Staatslehre*. Berlin: O. Häring, 1900.
3. Kunz J. L. The status of the Holy See in international law // *American Journal of International Law*. 1952. Vol. 46 № 2. P. 308–314.
4. Anghie A. Rethinking International Law: A TWAIL Retrospective // *European Journal of International Law*. 2023. Vol. 34. Issue 1. P. 7–112.
5. Лычковский П. Ю. Суверенитет и международная правосубъектность Святого Престола // *Журнал международного права и международных отношений*. 2011. № 3. С. 16–23.
6. Simpson A. W. B., Koskenniemi M. The Gentle Civilizer of Nations: The Rise and Fall of International Law 1870–1960 // *American Journal of International Law*. 2002. Vol. 96. № 4. P. 995–1000.
7. Дьяченко С. В. К вопросу о международной правосубъектности Святого Престола // *Московский журнал международного права*. 2006. № 3. С. 4–16.
8. Лихачев М. А. Политики международной правосубъектности и их историческая изменчивость // *Журнал ВШЭ по международному праву*. 2023. Т. 1. № 1. С. 8–24.
9. Affolter A. Zur Lehre von der Persönlichkeit des Staates // *Archiv des öffentlichen Rechts*. 1906. Bd. 20. № 3. P. 374–414.

REFERENCES

1. Araujo, R. J. (2000). The international personality and sovereignty of the Holy See. *Catholic University Law Review*, 50, 291–360.
2. Jellinek, G. (1900). *Allgemeine Staatslehre*. Berlin: O. Haring.
3. Kunz, J. L. (1952). The status of the Holy See in international law. *American Journal of International Law*, 46(2), 308–314.
4. Anghie, A. (2023). Rethinking international law: A TWAIL retrospective. *European Journal of International Law*, 34(1), 7–112.
5. Lychkovsky, P. Yu. (2011). Sovereignty and international legal personality of the Holy See. (In Russ.).
6. Simpson, A. W. B., Koskenniemi, M. (2002). The gentle civilizer of nations: The rise and fall of international law, 1870–1960. *American Journal of International Law*, 96(4), 995–1000.
7. Dyachenko, S. V. (2006). On the issue of international legal personality of the Holy See. *Moscow Journal of International Law*, (3), 4–16. (In Russ.)
8. Likhachev, M. (2023). Politiki mezhdunarodnoi pravosub'ektnosti i ikh istoricheskaya izmenchivost' = The Politics of International Personality and Their Historical Inconsistency. *HSE University Journal of International Law*, 1(1), 8–25. (In Russ.)
9. Affolter, A. (1906). Zur Lehre von der Persönlichkeit des Staates. *Archiv des öffentlichen Rechts*, 20(3), 374–414.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дмитрий Семенович Белкин
старший преподаватель
кафедры международного права
Славяно-греко-латинской академии
<https://orcid.org/0009-0003-1532-1958>

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Belkin Dmitry Semenovich
Senior Lecturer
Department of International Law
Slavic-Greek-Latin Academy

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

17.02.2025
20.02.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 347.192



К вопросу о видах решений, принимаемых при создании юридических лиц

И. И. Василишин

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
vasilishin@linguanet.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются доктринальные взгляды и нормативные правовые акты, касающиеся принятия решений об учреждении юридических лиц. Анализируются положения об означенных решениях в виде протокола, договора или иного документа. Для дискуссии и будущих исследований формулируются некоторые предложения по совершенствованию действующего законодательства.

Ключевые слова: юридическое лицо, решение об учреждении, протокол, учредительный договор, договор о создании, договор об учреждении

Для цитирования: Василишин И. И. К вопросу о видах решений, принимаемых при создании юридических лиц // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 126–132.

Original article

On the Types of Decisions Taken when Creating Legal Entities

Ivan I. Vasilishin

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
vasilishin@linguanet.ru*

Abstract. The article examines the doctrinal views and regulatory legal acts related to decision-making on the establishment of legal entities. Provisions on decisions in the form of a protocol, contract or other document are analyzed. For discussion and future research some proposals are formulated to improve the current legislation.

Keywords: legal entity, decision on establishment, protocol, founding agreement, agreement on establishment, agreement on establishment

For citation: Vasilishin, I. I. (2025). On the types of decisions taken when creating legal entities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 126–132. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Юридические лица возникают по воле создающих их субъектов (учредителей) при проявлении государственной воли: именно в своей совокупности действия учредителей (выраженные, прежде всего, в решении о создании юридического лица) и принимаемый компетентным органом акт государственной регистрации приводят к возникновению нового субъекта гражданского права.

НОРМАТИВНО-ДОКТРИНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ О СОЗДАНИИ ЮРИДИЧЕСКИХ ЛИЦ

Как отмечалось нами ранее¹, при регламентации процесса возникновения юридических лиц в настоящее время несистемно используются синонимичные слова общей лексики (создание, учреждение, образование, организация). Так, только лишь в рамках специального закона о регистрации юридических лиц² (далее также – Закон № 129-ФЗ) п. п. «г» п. 1 ст. 5 определяет, что способами образования юридических лиц являются их создание или реорганизация, а п. п. ст. 12 и ст. 14 содержат нормы, согласно которым юридическое лицо создается путем учреждения нового, либо путем реорганизации (за исключением присоединения) одного или нескольких существующих. Кроме того, с учетом иных положений законодательства, создание юридического лица возможно в результате восстановления ранее существовавшего, изменения типа юридического лица [Корпоративное право, 2019], преобразования филиала (представительства) иностранного юридического лица³.

До реформы гражданского законодательства о юридических лицах Гражданский кодекс⁴ (далее также – ГК РФ) не содержал каких-либо общих положений о принимаемых решениях при создании юридических лиц⁵.

¹Василишин И. И. Отдельные проблемы терминологических противоречий в законодательстве о создании (возникновении) юридических лиц // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 105–109.

²Федеральный закон от 08.08.2001 № 129-ФЗ «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей».

³На основании судебного акта арбитражного суда в соответствии со статьями 5–18 Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «О приватизации государственного и муниципального имущества», отдельные законодательные акты Российской Федерации и об установлении особенностей регулирования имущественных отношений» (ст. 21.1 Закона № 129-ФЗ).

⁴«Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)» от 30.11.1994 № 51-ФЗ.

⁵Хотя важно отметить, что другие нормативные правовые акты определяли отдельные положения о содержании принимаемых

Кардинально не изменил положение и принятый в 2014 г. Закон № 99-ФЗ⁶. В ГК РФ появилась ст. 50.1, однако содержательно она посвящена исключительно решениям об учреждении⁷ юридического лица. Касаемо большинства иных способов образования (возникновения) юридических лиц законодатель указывает на необходимость принятия соответствующего решения⁸ (в случаях восстановления ранее существовавшего, а также преобразования филиала (представительства) иностранного юридического лица – это решение суда), но какая-либо конкретика по их содержанию отсутствует.

До появления в 2014 году ст. 50.1 ГК РФ, с 2001 года в подп. «б» ст. 12 Закона № 129-ФЗ определено, что решение о создании юридического лица представляется в регистрирующий орган «в виде протокола, договора или иного документа в соответствии с законодательством Российской Федерации». Исходя из указанных законов, содержания иных нормативных правовых актов, теоретико-правовых представлений о таких решениях, выделим отдельные важные положения о них. Во-первых, сконцентрируем свое

решений. Так, например, в содержание ст. 9 Федерального закона от 26.12.1995 № 208-ФЗ «Об акционерных обществах» уже в момент принятия были включены положения о том, что создание общества путем учреждения осуществляется по решению учредителей (учредителя); решение об учреждении общества принимается учредительным собранием (в случае учреждения общества одним лицом решение о его учреждении принимается этим лицом единолично); решение об учреждении общества должно отражать результаты голосования учредителей и принятые ими решения по вопросам учреждения общества, утверждения устава общества, избрания органов управления общества; решение об учреждении общества, утверждении его устава и утверждении денежной оценки ценных бумаг, других вещей или имущественных прав либо иных прав, имеющих денежную оценку, вносимых учредителем в оплату акций общества, принимается учредителями единогласно.

⁶Федеральный закон от 05.05.2014 № 99-ФЗ «О внесении изменений в главу 4 части первой Гражданского кодекса Российской Федерации и о признании утратившими силу отдельных положений законодательных актов Российской Федерации».

⁷Учреждение – это способ создания организации, которой раньше не существовало, т. е. новой организации [Корпоративное право, 2019, с. 213].

⁸Например, п. 1 ст. 57 ГК РФ – «реорганизация юридического лица (слияние, присоединение, разделение, выделение, преобразование) может быть осуществлена по решению его учредителей (участников) или органа юридического лица, уполномоченного на то учредительным документом»;

П. 15 Постановления Правительства РФ от 26.07.2010 № 539 «Об утверждении Порядка создания, реорганизации, изменения типа и ликвидации федеральных государственных учреждений, а также утверждения уставов федеральных государственных учреждений и внесения в них изменений» - «решение об изменении типа федерального учреждения в целях создания федерального казенного учреждения принимается Правительством Российской Федерации в форме распоряжения»;

П. 2 ст. 60.2 ГК РФ - восстановление юридических лиц, существовавших до реорганизации, с одновременным прекращением юридических лиц, созданных в результате реорганизации, осуществляется на основании решения суда о признании реорганизации несостоявшейся.

внимание на проблематике принимаемых решений при учреждении (создании ранее не существовавших) юридических лиц. Во-вторых, преимущественно будем обращаться к наиболее популярной организационно-правовой форме коммерческих организаций – обществу с ограниченной ответственностью (далее также – ООО; по данным ФНС России по состоянию на 01.01.2025 год, из 2623091 коммерческих юридических лиц в форме ООО существуют 2544116 организаций, что составляет 96,62 %¹).

1. В науке тематика, касающаяся правовой природы решений о создании юридических лиц, имеет дискуссионный характер, хотя анализ действующего законодательства позволяет ученым провести их классификацию² [Юридические лица в российском гражданском праве, 2015].
2. До появления ст. 50.1 ГК РФ данный кодекс и Закон № 129-ФЗ каких-либо требований к форме и содержанию решения об учреждении юридического лица не выражали, в то время как отдельные нормы, касающиеся данного юридического акта, встречались в других законах³. В настоящее время п. 3 ст. 50.1 ГК РФ определяет содержание решения об учреждении⁴, при этом в заключительном абзаце рассматриваемого пункта закреплено, что в решении

указываются также иные сведения, предусмотренные законами⁵.

3. Согласимся с позицией Козловой Н. В. Она считает, что «использование законодателем слова "решение" обусловлено невозможностью определить единую для всех случаев учреждения общества правовую природу такого волеизъявления» [Научно-практический комментарий к Федеральному закону «Об обществах с ограниченной ответственностью», 2021, с. 218]. Закон № 129-ФЗ объективными формами выражения волеизъявления учредителей определяет протокол, договор или иной документ. Однако, представляется, что по ряду обстоятельств текст подп. «б» ст. 12 Закона № 129-ФЗ не согласуется с положениями о решении, закрепленными в п. 1 ст. 50.1 ГК РФ⁶, а также требует более точной формулировки.

В п. 2 ст. 50.1 ГК РФ законодатель закрепил уже давно устоявшееся правило, что при учреждении юридического лица одним субъектом – решение принимается единолично (и волеизъявление учредителя, собственно, так зачастую и именуется – «решением единственного учредителя»), а если его учреждают два и более субъекта – решение принимается ими единогласно. Представляется, что более корректно аналогичная норма закреплена в п. 1 и п. 3 ст. 11 Закона об ООО⁷, п. 1 и п. 3 ст. 9 Закона об АО⁸.

При этом п. 2 п. 2 ст. 50 Закона об ООО определяет, что решение о создании общества «содержится» в протоколе⁹. Возможно, имеет смысл

¹https://www.nalog.gov.ru/rn77/related_activities/statistics_and_analytics/forms/14414858/ (дата обращения: 09.02.2025).

²Например, при классификации юридических лиц на государственные и частные выделяют акты частной воли, ненормативные и нормативные акты органов государственной власти и местного самоуправления (к государственным юридическим лицам принято относить унитарные предприятия и учреждения, государственные корпорации и публично-правовые компании [Суханов, 2018]. Специальный порядок, который не укладывается в общие правила создания юридических лиц, установлен для образования государственных корпораций. По сути, в отношении каждой из них решение о создании выражено в форме специального федерального закона.

³Так, первая редакция ст. 9 Федерального закона от 26.12.1995 № 208-ФЗ «Об акционерных обществах» предусматривала, что решение об учреждении общества принимается учредительным собранием; в случае учреждения общества одним лицом решение о его учреждении принимается этим лицом единолично; решение об учреждении общества должно отражать результаты голосования учредителей и принятые ими решения по вопросам учреждения общества, утверждения устава общества, избрания органов управления общества.

⁴В решении об учреждении юридического лица указываются сведения об учреждении юридического лица, утверждении его устава, а в случае, предусмотренном пунктом 2 статьи 52 настоящего Кодекса, о том, что юридическое лицо действует на основании типового устава, утвержденного уполномоченным государственным органом, о порядке, размерах, способах и сроках образования имущества юридического лица, об избрании (назначении) органов юридического лица.

В решении об учреждении корпоративного юридического лица (статья 65.1) указываются также сведения о результатах голосования учредителей по вопросам учреждения юридического лица, о порядке совместной деятельности учредителей по созданию юридического лица».

⁵Среди таких законов, например, п. 2 ст. 9 Федерального закона от 26.12.1995 № 208-ФЗ «Об акционерных обществах»; п. 2 ст. 11 Федерального закона от 08.02.1998 № 14-ФЗ «Об обществах с ограниченной ответственностью» (далее также – Закон об ООО); ст. 3 Федерального закона от 03.07.2016 № 236-ФЗ «О публично-правовых компаниях в Российской Федерации и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» и др.

⁶«Юридическое лицо может быть создано на основании решения учредителя (учредителей) об учреждении юридического лица».

⁷«1. Учреждение общества осуществляется по решению его учредителей или учредителя. Решение об учреждении общества принимается собранием учредителей общества. В случае учреждения общества одним лицом решение о его учреждении принимается этим лицом единолично.»

«3. Решения об учреждении общества [и ряд других. – Авт.] ... принимаются учредителями общества единогласно».

⁸1. Создание общества путем учреждения осуществляется по решению учредителей (учредителя). Решение об учреждении общества принимается учредительным собранием. В случае учреждения общества одним лицом решение о его учреждении принимается этим лицом единолично.

3. Решение об учреждении общества ... принимается учредителями единогласно.

⁹«2. Общество ... обязано обеспечить ... доступ к следующим документам: 2) протокол (протоколы) собрания учредителей общества, содержащий решение о создании общества и об утверждении денежной оценки неденежных вкладов в уставный капитал общества, а также иные решения, связанные с созданием общества».

сформулировать норму п. 2 ст. 50.1 ГК РФ с учетом и некоторых других законов¹ и указать не только на единогласное решение учредителей, но и его принятие на соответствующем собрании учредителей, а также оформление такого решения протоколом.

С учетом всего изложенного решение об учреждении юридического лица (если оно принимается коллегиально) оформляется протоколом, который, собственно, и представляется в соответствии с подп. «б» ст. 12 Закона № 129-ФЗ в регистрирующий орган. Решение же единственного учредителя следует отнести к «иным документам».

К этим же «иным документам» относятся, в частности, решения о создании государственных юридических лиц – они принимаются посредством ненормативных и нормативных актов органов государственной власти и местного самоуправления (с государственными корпорациями ситуация принципиально иная²). Например, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Исследовательский центр частного права при Президенте Российской Федерации» был создан в соответствии с распоряжением Президента РСФСР от 27 декабря 1991 года № 133-рп³; публично-правовая компания «Фонд защиты прав граждан-участников долевого строительства» создана на основании Постановления Правительства РФ от 07.10.2017 № 1231; государственные корпорации учреждаются Российской Федерацией⁴ на основании соответствующего федерального закона⁵.

¹Например, в ст. 1 Федерального закона от 08.08.2024 № 256-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О взаимном страховании» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» – «Решения об учреждении общества и утверждении его устава принимаются всеми учредителями общества единогласно и оформляются протоколом»; в ч. 3 ст. 10 Федерального закона от 29.07.2017 № 217-ФЗ «О ведении гражданами садоводства и огородничества для собственных нужд и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» – «Решение об учреждении товарищества оформляется в виде протокола собрания».

²При этом государственная регистрация государственных корпораций осуществляется на основании соответствующего закона в течение десяти дней со дня его вступления в силу без представления дополнительных документов (см., например, п. 1 ст. 36 закона о корпорации «Роскосмос», п. 1 ст. 36 Закона о корпорации «Росатом»).

³URL: <http://archive.government.ru/gov/gagencies/232/base.html> (дата обращения: 09.02.2025).

⁴П. 1 ст. 7.1. Федерального закона от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях».

⁵Федеральный закон от 23.12.2003 № 177-ФЗ «О страховании вкладов в банках Российской Федерации»; Федеральный закон от 01.12.2007 № 317-ФЗ «О Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом»; Федеральный закон от 23.11.2007 № 270-ФЗ «О Государственной корпорации по содействию разработке, производству и экспорту высокотехнологичной промышленной продукции «Ростех»; Федеральный закон от 17.05.2007 № 82-ФЗ «О государственной корпорации развития «ВЭБ.РФ».

Что касается договоров, о которых идет речь в подп. «б» ст. 12 Закона № 129-ФЗ, то законодатель их состав не указывает. Это обстоятельство является, видимо, первопричиной того, что имеет место разнообразие позиций о перечне таких договоров, их правовой природе. Так, комментируя положения ст. 12 Закона № 129-ФЗ о решении в виде договора (еще до принятия новелл, касающихся, в частности, учредительных документов ООО⁶), отдельные авторы указывали на спорность правового статуса рассматриваемых договоров, а также его возможные разновидности⁷ [Гусева, Чуряев, 2008]; по состоянию на 2010 год к договорам о создании юридических лиц М. Н. Сикачев относил учредительные договоры, договоры об учреждении ООО, договоры о создании АО, учредительные договоры некоммерческих организаций [Сикачев, 2010]. Многие ученые считают, что в системе гражданско-правовых договоров следует уделить внимание договорам, направленным на учреждение различных образований [Брагинский, Витрянский, 2001], общецелевым договорам⁸ [Романец, 2013]. Что касается их правовой природы, Пленум ВАС РФ, рассматривая некоторые вопросы применения Закона об АО (п. 6), указал, что он является договором о совместной деятельности⁹.

В настоящее время единственной организационно-правовой формой юридических лиц, которая предусматривает их действие на основании учредительного договора, являются хозяйственные товарищества (полное товарищество и товарищество на вере)¹⁰. Ранее, до принятия Закона № 312, учредительными документами ООО были одновременно учредительный договор (при учреждении двумя и более лицами) и устав – в новой редакции ст. 11 Закона об ООО (п. 5) законодатель предусмотрел для учредителей заключение

⁶Федеральный закон от 30.12.2008 № 312-ФЗ «О внесении изменений в часть первую Гражданского кодекса Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» (далее также – Закон № 312).

⁷«Под договором гражданское законодательство понимает и учредительный договор (являющийся учредительным документом для некоторых организационно-правовых форм), и договор о совместной деятельности (договор простого товарищества), и специально принятый договор о создании, слиянии или присоединении юридического лица».

⁸Включающим обязательства, направленные на создание юридического лица (учредительные договоры), и договоры, направленные на организацию совместной деятельности без образования юридического лица (договоры простого товарищества).

⁹«Закрываемый учредителями акционерного общества договор о создании общества является договором о совместной деятельности по учреждению общества и не относится к учредительным документам» – Постановление Пленума ВАС РФ от 18.11.2003 № 19 «О некоторых вопросах применения Федерального закона «Об акционерных обществах».

¹⁰Абз. 2 п. 1 ст. 52, п. 3 ст. 66 ГК РФ.

договора об учреждении общества, указав при этом, что последний не является его учредительным документом; в разное время учредительный договор перестал быть учредительным документом для ассоциаций, союзов, некоммерческих партнерств, автономных некоммерческих организаций, общин коренных малочисленных народов и др.

Подп. «в» ст. 12 Закона № 129-ФЗ определяет необходимость представления в регистрирующий орган при создании юридического лица его учредительного документа. Поэтому учредительный договор хозяйственного товарищества будет представляться в соответствии с требованием указанного подпункта. Решение же об учреждении товарищества (а оно принимается коллегиально)¹ оформляется протоколом и представляется при регистрации в соответствии с подп. «в» ст. 12 Закона № 129-ФЗ.

Применительно к хозяйственным обществам, требуют анализа следующие обстоятельства. Наряду с решением об учреждении ООО (п. 1 ст. 11 Закона об ООО) и АО (п. 1 ст. 9 Закона об АО), указанные законы предусматривают также заключение договора об учреждении ООО (п. 5 ст. 11 Закона об ООО) и договора о создании АО (п. 5 ст. 9 Закона об АО). Данные юридические акты (решение об учреждении и договор о создании (учреждении)) принципиально отличаются друг от друга, что отмечают в своих исследованиях многие известные ученые². Это отличие подтверждается, в том числе, положениями Закона об ООО (подп. 1 п. 2 ст. 50), в которых определена обязанность общества обеспечить доступ к целому ряду документов, среди которых отдельно указаны договор об учреждении общества (если его заключили два и более учредителя) и решение об учреждении общества.

¹С учетом положений абз. 1 ст. 81 ГК РФ и др. (товарищество не может быть учреждено единственным участником), а также, например, положений п.1 ст. 71 ГК РФ (Учредительным договором товарищества могут быть предусмотрены случаи, когда решение принимается большинством голосов участников).

²«Решения высшего органа хозяйственного общества – это действия по управлению юридического лица, а не гражданско-правового сообщества, действия самого юридического лица»; «решения собрания участников общества, как правило, принимаются путем выражения воли со значением «да» или «нет», что отличается от порядка волеизъявления сторон в договоре» [Андреев, Лаптев, 2023, с. 143].

«Для возникновения правовых последствий и признания решения собрания принятым и порождающим правовые последствия по общему правилу достаточно волеизъявления того или иного большинства участников гражданско-правового сообщества, и желаемые большинством правовые последствия возникнут не только в отношении голосовавших за, но и в отношении тех, кто не принимал участия в собрании или даже голосовал против, что представляется противоречащим природе классической сделки» [Договорное право (общая часть): постатейный комментарий к статьям 420–453 Гражданского кодекса Российской Федерации, 2020, с. 59], договор же заключается при наличии согласия всех его участников.

Одна из неразрешенных законодателем проблем заключается в определении очередности заключения договора и принятия решения, так как от этого, в частности, зависит приобретение лицом статуса учредителя. Нам представляется верным утверждение Габова А. В., который, анализируя ст. 11 Закона об ООО и ст. 50.1 ГК РФ, делает вывод, что более вероятная ситуация, когда «учредители сначала договариваются о размере уставного капитала, как и о других параметрах создаваемой корпорации, а затем реализуют свои договоренности в виде принимаемого решения об учреждении» [Габов, 2017, с. 547], т. е. сначала договор, а потом решение. Хотя встречаются и иные точки зрения: Абрамов В. Ю. и Абрамов Ю. В. считают, что «...на первоначальном этапе создания ООО принимается решение учредителей (учредителя) об учреждении ООО, а в последующем – заключении ими учредительного договора» [Абрамов, Абрамов, 2021, с. 43].

С учетом содержания подп. «б» ст. 12 Закона № 129-ФЗ (решение о создании юридического лица представляется «в виде протокола, договора или иного документа...») в правоприменительной практике может также возникнуть вопрос: «Какой из анализируемых документов необходимо представлять в регистрирующий орган?» В силу того что рассматриваемые договоры (договор об учреждении ООО и договор о создании АО) определяют порядок осуществления субъектами совместной деятельности по учреждению общества, а их волеизъявление об учреждении юридического лица отражается всё-таки в решении об учреждении, то при регистрационных действиях, по нашему мнению, представляться должно решение – в виде протокола (такой вывод следует, как уже было отмечено, например, из подп. 2 п. 2 ст. 50 Закона об ООО³). В таком случае применительно к ООО и АО, указание в подп. «б» ст. 12 Закона № 129-ФЗ на решение в виде договора – излишне. Конечно, для аналогичного вывода, относящегося ко всем организационно-правовым формам юридических лиц, необходимо провести комплексное исследование (проанализировав, например, партнерский договор, который заключается при создании адвокатского бюро⁴, соглашение об управлении партнерством, заключаемое при создании хозяйственных партнерств⁵, соглашение о порядке ведения переговоров (ст. 434.1 ГК РФ)).

³«...протокол собрания учредителей общества, содержащего решение о создании общества».

⁴Ст. 23 Федерального закона от 31 мая 2002 г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации».

⁵Ст. 6, ст. 8 Федерального закона от 3 декабря 2011 г. № 380-ФЗ «О хозяйственных партнерствах».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исходя из вышеизложенного, а также при наличии иных способов образования (возникновения) юридических лиц, целесообразно уточнить название и положения ст. 50.1 ГК РФ, согласовать с ней содержание подп. «б» ст. 12 Закона № 129-ФЗ.

Представляется, что договор об учреждении (создании) юридического лица должен заключаться до принятия соответствующего решения (что целесообразно закрепить в законодательстве), следовательно, для регистрации будет представляться не указанный договор, а решение учредителей, оформленное протоколом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Корпоративное право: учебник / А. В. Габов, Е. П. Губин, С. А. Карелина и др.; отв. ред. И. С. Шиткина. М.: Статут, 2019.
2. Юридические лица в российском гражданском праве: монография: в 3 т. / А. В. Габов, К. Д. Гасников, В. П. Емельянцева и др.; отв. ред. А. В. Габов. М.: ИЗиСП, ИНФРА-М, 2015. Т. 3: Создание, реорганизация и ликвидация юридических лиц.
3. Суханов Е. А. О гражданской правосубъектности государственных юридических лиц // Журнал российского права. 2018. № 1. С. 5–15.
4. Научно-практический комментарий к Федеральному закону «Об обществах с ограниченной ответственностью»: в 2 томах / В. А. Вайпан, А. В. Габов, Е. П. Губин и др.; под ред. И. С. Шиткиной. Москва: Статут, 2021. Т. 1.
5. Гусева Т. А., Чуряев А. В. Комментарий к Федеральному закону «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей» (постатейный). 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юстицинформ, 2008.
6. Сикачев М. Н. Договоры о создании юридических лиц в российском гражданском законодательстве // Нотариус. 2010. № 2. С. 14–18.
7. Брагинский М. И., Витрянский В. В. Договорное право. Общие положения. 3-е изд., стереотипное. М.: Статут, 2001. Кн. 1.
8. Романич Ю. В. Система договоров в гражданском праве России: монография. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Норма, Инфра-М, 2013.
9. Андреев В. К., Лаптев В. А. Корпоративное право современной России: монография. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Проспект, 2023.
10. Договорное право (общая часть): постатейный комментарий к статьям 420–453 Гражданского кодекса Российской Федерации / А. К. Байрамкулов, О. А. Беляева, А. А. Громов и др.; отв. ред. А. Г. Карапетов. М.: М-Логос, 2020.
11. Корпоративное право: учебный курс: в 2 т. / Е. Г. Афанасьева, В. А. Вайпан, А. В. Габов и др.; отв. ред. И. С. Шиткина. М.: Статут, 2017. Т. 1.
12. Абрамов В. Ю., Абрамов Ю. В. Корпоративное право: права и обязанности участников хозяйственных обществ: практическое пособие с судебным комментарием. М.: Юстицинформ, 2021.

REFERENCES

1. Gabov A. V., Karelina S. A., Gubin E. P. et al. (2019). Korporativnoe pravo = Corporate law: textbook. Moscow: Statute. (In Russ.)
2. Gabov A. V., Gasnikov K. D., Emelyantsev V. P., Kashevarova Yu. N. (2015). Yuridicheskie lica v rossijskom grazhdanskom prave = Legal entities in Russian civil law: monograph. Moscow: IZISP, INFRA-M. (In Russ.)
3. Sukhanov, E. A. (2018). O grazhdanskoj pravosub'ektnosti gosudarstvennyh yuridicheskikh lic = On the civil personality of state legal entities. Journal of Russian Law, 1, 5–15. (In Russ.)
4. Vaipan, V. A. [et al.] (2021). Nauchno-prakticheskij kommentarij k Federal'nomu zakonu «Ob obshchestvah s ogranichennoj otvetstvennost'yu» = Scientific and practical commentary to the Federal Law «On Limited Liability Companies». (In Russ.)
5. Guseva, T. A., Churyaev, A. V. (2008). Kommentarij k Federal'nomu zakonu «O gosudarstvennoj registracii yuridicheskikh lic i individual'nyh predprinimatelej» = Commentary to the Federal Law «On State Registration of Legal Entities and Individual Entrepreneurs». Moscow: Justicinform. (In Russ.)
6. Sikachev, M. N. (2010). Dogovory o sozdanii yuridicheskikh lic v rossijskom grazhdanskom zakonodatel'stve = Agreements on the establishment of legal entities in Russian civil legislation. Notary, 2, 14–18.

7. Braginsky, M. I., Vitryansky, V. V. (2001). Dogovornoe pravo. Obshchie polozheniya = Contractual law. General provisions. Moscow: Statute. (In Russ.)
8. Romanets, Yu. V. (2013). Sistema dogovorov v grazhdanskom prave Rossii = The system of contracts in the civil law of Russia: monograph. Moscow: Norma, Infra-M. (In Russ.)
9. Andreev, V. K., Laptev, V. A. (2023). Korporativnoe pravo sovremennoj Rossii = Corporate law of modern Russia: a monograph. Moscow: Prospekt. (In Russ.)
10. Bayramkulov, A. K., Belyaeva, O. A., Gromov, A. A. et al. (2020). Dogovornoe pravo (obshchaya chast'): postatejnyj kommentarij k stat'yam 420–453 Grazhdanskogo kodeksa Rossijskoj Federacii = Contract law (general part): Article-by-article commentary to Articles 420–453 of the Civil Code of the Russian. Moscow: M-Logos. (In Russ.)
11. Afanasyeva, E. G., Vaipan, V. A., Gabov, et al. (2017). Korporativnoe pravo = Corporate Law: a training course. Moscow: Statute. (In Russ.)
12. Abramov, V. Yu., Abramov, Yu. V. (2021). Korporativnoe pravo: prava i obyazannosti uchastnikov hozyajstvennyh obshchestv: prakticheskoe posobie s sudebnym kommentariem = Corporate law: the rights and obligations of participants in business companies: a practical guide with a judicial commentary. Moscow: Justicinform. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Василишин Иван Иванович

кандидат юридических наук, доцент
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vasilishin Ivan Ivanovich

PhD in Law, Associate Professor
Head of the Civil Law Department
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	08.02.2025	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	17.02.2025	
принята к публикации	24.02.2025	



Уголовно-правовой статус нерожденного ребенка в России

В. А. Казакова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
Всероссийский научно-исследовательский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации
Москва, Россия, vera1313@yandex.ru*

Аннотация. В России не определен правовой статус нерожденного ребенка. В связи с этим возникает проблема легитимности искусственного прерывания беременности, уголовно-правовой квалификации преступлений против жизни и здоровья, констатации крайней необходимости или обоснованного риска. На основе сравнительно-правового исследования делается вывод о необходимости утверждения статуса нерожденного ребенка в российском законодательстве с учетом развития современной медицины.

Ключевые слова: нерожденный ребенок, правовой статус эмбриона, правовой статус плода, искусственное прерывание беременности, уголовно-правовая охрана жизни

Для цитирования: Казакова В. А. Уголовно-правовой статус нерожденного ребенка в России // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 133–137.

Original Article

The Criminal Legal Status of the Unborn Child in Russia

Vera A. Kazakova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia
vera1313@yandex.ru*

Annotation. The legal status of the unborn child has not been determined in Russia. In this regard the problem arises of the legitimacy of artificial termination of pregnancy, the criminal qualification of crimes against life and health, the statement of extreme necessity or reasonable risk. Based on comparative legal research, it is concluded that it is necessary to approve the status of an unborn child in Russian legislation, taking into account the development of modern medicine.

Keywords: unborn child, legal status of embryo, legal status of fetus, artificial termination of pregnancy, criminal law protection of life

For citation: Kazakova, V. A. (2025). The Criminal Legal Status of the Unborn Child in Russia. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 133–137. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Одним из самых актуальных вопросов, обсуждаемых в сфере уголовно-правовой охраны жизни и здоровья, является защита нерожденного ребенка. Момент начала жизни традиционно является дискуссионным, что связано с различными к нему подходами. Современная наука пришла к тому, что варианты этого понятия существенно разнятся для медицины, права, теологии, философии и т. п., а также для различных отраслей права.

ПРАВОВАЯ ОСНОВА ЗАЩИТЫ НЕРОЖДЕННОГО РЕБЕНКА

Международно-правовые документы издавна предусматривают защиту жизни и здоровья человека не только с момента рождения, но и до него. Это заявлено как в Декларации о правах ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в резолюции 1386 (XIV) от 20 ноября 1959 года, так и в Конвенции ООН о правах ребенка 1989 года, воспроизводящей в преамбуле положение Декларации о том, что «ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения»¹.

Конституция Российской Федерации в ч. 2 ст. 17 закрепляет принадлежность основных прав и свобод человека от рождения, что не обеспечивает защиту нерожденного ребенка. Религиозный взгляд на эту проблему иной. Он провозглашен в принятом 27 декабря 2023 года синодом Русской православной церкви документе «О неприкосновенности жизни человека с момента зачатия»², сущность которого недвусмысленно выражена в его названии.

Гражданское право в ст. 1116 ГК РФ предусматривает возможность наследования лицами, зачатыми при жизни наследодателя и родившимися живыми после открытия наследства. Аналогичное мнение высказал Конституционный суд РФ 22 октября 2024 года по запросу Марии Щаниковой, когда вынес решение о праве зачатых после смерти родителей детей на страховую пенсию по случаю потери кормильца. Ее дети были зачаты после смерти мужа в результате экстракорпорального оплодотворения с использованием его биоматериала, замороженного при жизни. Основным доводом суда была недопустимость дискриминации

детей по критериям зачатия³. В последние годы также в России появились судебные решения, закрепившие право нерожденного ребенка на пособие по случаю потери кормильца, умершего в результате совершенного в отношении него преступления.

НЕРОЖДЕННЫЙ РЕБЕНОК КАК ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕРПЕВШИЙ

Приводя классическую точку зрения о начале жизни, связываемую с началом родовой деятельности, некоторые юристы криминальных отраслей права обосновывают его уголовно-правовую охрану сложившейся практикой неоказания помощи жизнеспособному ребенку, который появился на свет в результате искусственного прерывания беременности. Это приводит их к выводу о том, что «началом уголовно – правовой охраны жизни новорожденного ребенка надо считать начало жизни, начало автономного существования организма вне утробы матери, которое включает самостоятельное функционирование всех органов и систем, а не начало или определенные этапы родовой деятельности» [Коротаяева, 2018, с. 101].

Необходимость определения единого для уголовного права понятия начала жизни человека и вытекающего из этого определения начала уголовно-правовой охраны его жизни связано с возникающими противоречиями в квалификации преступлений против жизни и здоровья, в частности ст. 106 «Убийство матерью новорожденного ребенка» и ст. 123 «Незаконное проведение искусственного прерывания беременности» УК РФ, а также причинения вреда здоровью различной тяжести. Поставленная проблема связана с непреодолимым пока противоречием между разрешением искусственного прерывания беременности и признанием права на охрану эмбриона и плода человека в той или иной стадии развития. Медицинская наука оперирует понятиями «эмбрион» и «плод». Эмбриональный период развития человека ограничен 8 неделями беременности, человеческий организм от 8 недель до рождения называют плодом [Акушерство, 2015].

В тех странах, которые законодательно закрепили охрану жизни и здоровья ребенка до его рождения, противоречие не устранено. К их числу можно отнести Абхазию, Бразилию, Венгрию, Германию, Данию, Ирландию, Италию, Мальту, Никарагуа, Норвегию, Сальвадор, Словакию, Филиппины, Францию, Чехию, Швецию и т. д. В частности,

¹URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=9959&dst=100001#kvYncU6LIVPPZXT3> (дата обращения: 30.01.2025).

²О неприкосновенности жизни человека с момента зачатия / Официальные документы // Патриархия.ru. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/6088088.html> (дата обращения: 30.01.2025).

³Габдуллина Э. Закон не заметил потери отца // Коммерсантъ. 23.10.2024. № 195. С. 5.

в 2004 году в США был принят федеральный Закон о нерожденных жертвах насилия, название которого, а также его текст, провозглашает эмбрион полноправным членом общества независимо от стадии внутриутробного развития¹. Кроме того, 24 июня 2022 года Верховный суд США отменил свое решение 1973 года по делу «Роу против Уэйда», гарантирующее право на аборт на федеральном уровне². После этого многие штаты ввели запрет на аборт.

Как отмечается в научной литературе, «традиционно при отграничении аборта от детоубийства решающее значение имеет именно момент начала жизни. Перенос этого момента на зачатие или ранние сроки беременности автоматически превращает любое производство аборта в убийство, причем убийство тяжкое» [Малешина, 2016, с. 164].

УГОЛОВНО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТСУТСТВИЯ ОХРАНЫ ЖИЗНИ НЕРОЖДЕННОГО РЕБЕНКА

Такое двойственное отношение к статусу нерожденного ребенка порождает дальнейшие нравственные и правовые апории:

1. Ответственность медицинских работников за неказание помощи жизнеспособному плоду, появившемуся на свет в процессе искусственно прерывания беременности или в результате выкидыша. В разных странах установлены условные сроки жизнеспособности плода в диапазоне 22–25 недель. В России юридически закреплено обязательное проведение реанимационных мероприятий в полном объеме у детей, начиная с 22-й недели беременности независимо от уровня родовспомогательного учреждения, а также согласия или несогласия родителей.

В связи с многочисленными обращениями потерпевших в правоохранительные органы по поводу гибели плода в утробе матери в 2017 году была создана совместная рабочая группа Национальной медицинской палаты и Следственного комитета Российской Федерации [Миткинов, Горбачев, 2018]. Ею было предложено дополнение УК РФ статьей 124¹ «Ненадлежащее оказание медицинской помощи (медицинской услуги)», с диспозицией: «Нарушение медицинским работником своих профессиональных обязанностей, если это повлекло по неосторожности гибель плода человека и / или причинение тяжкого вреда

здоровью». Однако обсуждение проекта не привело к какому-либо конструктивному результату.

2. Наказуемость самоаборта или вреда, нанесенного нерожденному ребенку его матерью.

Если беременная женщина умышленно или неосторожно наносит вред плоду после 22 недели (попыткой вызвать прерывание беременности, употреблением наркотических веществ или алкоголя, отказом от рекомендованного лечения и т.п.), она не несет никакой ответственности, что можно считать пробелом в праве. В США известны прецеденты самого строгого наказания беременных женщин, употреблявших наркотические средства, приведшие к рождению мертвого ребенка [Marshall et al., 2020].

Специалисты также отмечают, что «наблюдается асимметрия уголовной ответственности за лишение жизни плода, а именно: медицинские работники несут ответственность за его жизнь с 22 недель внутриутробного развития ребенка, а женщины-матери, убившие детей, только в том случае, если ребенок родился доношенным, жизнеспособным без специальных медицинских условий выживания в кювете, т. е. с 37 недель беременности» [Басова, Комкова, Басова, 2024, с. 12].

В рамках существующих границ ответственности в главе 16 УК РФ есть возможность юридического реагирования на преступление женщины в отношении плода. Если в ходе проведения незаконного искусственного прерывания беременности причинена смерть рождающемуся / рожденному ребенку, содеянное надлежит квалифицировать по совокупности деяний (ст. 123 и 106 УК РФ) [Дядюн, 2016]. Поскольку аборт инициируется самой беременной женщиной и имеется ее заявленное добровольное согласие, то такая позиция не лишена оснований. Закон позволяет привлечь ее к уголовной ответственности по ст. 106 УК РФ как исполнителя, а лицо, сделавшее аборт, – как пособника. Уголовно-правовые пробелы и недостатки законодательных формулировок обуславливают высокую латентность криминальных абортотворцев, приговоры по ст. 123 УК РФ практически отсутствуют. Эта сложившаяся практика обусловлена, в частности, тем, что общественно опасным и уголовно-наказуемым считается лишь проведение искусственного прерывания беременности ненадлежащим субъектом – лицом, не имеющим высшего медицинского образования соответствующего профиля. В то же время есть и другие, не криминализованные пока, общественно опасные абортотворцы: производимые вне медицинского учреждения, с нарушением разрешенных сроков беременности, с нарушением порядка получения согласия беременной и т. п.

¹The Unborn Victims of Violent Act 2004 (Pub. L. 108–212), s. 1841.

²URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Роу_против_Уэйда (дата обращения: 30.01.2025).

3. Квалификации умышленного или неосторожного причинения вреда здоровью плода в процессе фетальной хирургии¹. Уже ни одно десятилетие медицина располагает возможностями диагностики, терапевтического или хирургического лечения плода в утробе матери с риском причинения вреда его здоровью или жизни. Уголовно-правовая оценка таких деяний предполагает аналогию права матери на аборт с подменой потерпевшего, обусловленного непризнанием уголовно-правовой охраны не рожденного ребенка и оценкой такого вреда как причиненного матери. Фактическая подмена ребенка матерью не представляется легитимной. Острота проблемы подтверждается организацией международного сообщества «Плод как пациент». Медики всего мира с участием таких организаций, как Международная академия перинатальной медицины, Национальный медицинский исследовательский центр акушерства, гинекологии и перинатологии им. Академика В. И. Кулакова успешно работают над возможностью снижения смертности недоношенных новорожденных с наименьшим весом и коротким сроком внутриутробного развития. Однако обновленное правовое регулирование медицинской деятельности в этой весьма рискованной сфере необходимо.

4. Особенности квалификации обоснованного медицинского риска и крайней необходимости. Одним из аспектов возникновения этической проблемы у медиков и будущих родителей является многоплодная беременность, когда редукция одного плода улучшает шансы другого и предотвращает прерывание беременности [Башмакова, Косовцова, 2017]. Создание «лишних» эмбрионов категорически отвергает Русская православная церковь. В случае, если медики и беременная женщина решают оставить развиваться все эмбрионы, они рискуют жизнью каждого из них и, возможно, жизнью и здоровьем женщины. Насколько этот риск обоснован и оправдан, вопрос чаще всего очень неоднозначный.

Такой же этический вопрос встает перед медиками в выборе приоритета в процессе беременности или родов, когда речь идет о спасении жизни матери или плода. При определенных медицинских показаниях, связанных с тяжелыми заболеваниями плода на поздних сроках беременности, матери предоставляется право ее оставить или прервать

беременность. В экстремальной ситуации, в первую очередь, речь идет о спасении жизни роженицы. В таком случае причинение вынужденного вреда здоровью или жизни плода должно расцениваться как менее значительный вред, чем предотвращенный – смерть или тяжкий вред здоровью женщины.

Взгляд на проблему Русской православной церкви отличается от светских представлений: православная этика ориентирует мать на самопожертвование как высшее проявление любви к своему ребенку. Тем не менее при угрозе жизни матери, в случае наличия у нее других детей, возможно отдать предпочтение матери².

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование показало, что отсутствие однозначного решения о признании уголовно-правовой охраны нерожденного ребенка с уточнением начала ее действия – с момента зачатия, или с какого-либо срока беременности, является причиной возникновения – подчас неразрешимых проблем, связанных с правовой оценкой искусственного прерывания беременности, врачебных ошибок и правонарушений при оказании медицинской помощи, квалификации причинения вреда здоровью беременной женщины и т. д.

Совокупность перечисленных проблем, в свою очередь, диктует необходимость выработки оптимального законодательного отношения к искусственному прерыванию беременности с учетом гармонии нравственных, социальных, религиозных, экономических и иных воззрений. Развитие медицины показывает, что достаточно фантастические в нашем понимании достижения медицины – создание искусственной матки и соответствующих приборов, способных поддерживать жизнь эмбриона вне организма матери и даже целиком воспроизводить процесс зачатия и развития ребенка, уже официально апробируются на животных в разных странах (Китае, Японии, Германии и т. д.). Ученые медики информируют о многих технических возможностях, пока не легализованных, а часто и этически неприемлемых. Поэтому адекватное правовое регулирование необходимо как для развития науки, так и для самосохранения человечества.

¹Фетальная хирургия, терапия – разделы фетальной медицины, составляющие часть перинатологии, занимающейся оценкой, диагностикой и лечением заболеваний плода в утробе матери.

²Основы социальной концепции Русской православной церкви. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/419128.html> (дата обращения: 30.01.2025).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коротаяева М. А. К вопросу установления начала жизни при квалификации детоубийства // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ustanovleniya-nachala-zhizni-pri-kvalifikatsii-detoubiystva> (дата обращения: 14.02.2025).

2. Акушерство: учебник / Г. М. Савельева, Р. И. Шалина, Л. Г. Сичинава О. Б. Панина, М. А. Курцер. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970432952.html> (дата обращения: 14.02.2025).
3. Малешина А. В. К вопросу о правовой регламентации искусственного прерывания беременности в США // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. 2016. № 2. С. 150–169.
4. Миткинов О. Э., Горбачев В. И. Плод как пациент: правовые коллизии критических состояний в акушерстве и неонатологии // Вестник интенсивной терапии имени А.И. Салтанова, 2018 г. № 4. С. 26–29.
5. Marshall M. F. et al. City of Charleston Redux: Motivated Reasoning and Coercive Interventions in Pregnancy / M.F.Marshall,J.Taylor,D.DeBruin,V.Ferguson//Pediatrics.2020.№146.P.586–592.doi:10.1542/peds.2020-0818Q.
6. Басова А. В., Комкова Г. Н., Басова Т. А. Конституционно-правовые гарантии защиты прав нерожденного ребенка в России // Вестник Томского государственного университета. Право. Томск. 2024. № 53. С. 5–21.
7. Дядюн К. В. Незаконное проведение искусственного прерывания беременности: проблемы разграничения от смежных составов // Актуальные проблемы совершенствования законодательства и правоприменения: материалы VI Международной научно-практической конференции. Евразийский научно-исследовательский институт проблем права. 2016. С. 256–259.
8. Башмакова Н. В., Косовцова Н. В. Фетальная хирургия: достижения и проблемы // Доктор.Ру. 2017. № 13–14 (142–143). С. 31–36.

REFERENCES

1. Korotaeva, M. A. (2018). On the issue of establishing the beginning of life with the qualification of infanticide. Humanities, socio-economic and social sciences, 3. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ustanovleniya-nachala-zhizni-pri-kvalifikatsii-detoubiystva> (date of access: 14.02.2025). (In Russ.)
2. Savelyeva, G. M., Shalina, R. I., Sichinava, L. G., Panina, O. B., Kurtser, M. A. (2015). Obstetrics: textbook. Moscow: GEOTAR-Media. <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970432952.html> (date of access: 14.02.2025). (In Russ.)
3. Maleshina, A. V. (2016). On the issue of legal regulation of artificial termination of pregnancy in the USA. Bulletin of the Moscow University. Series 11. Right, 2, 150–169. (In Russ.)
4. Mitkinov, O. E. Gorbachev, V. I. (2018). Fetus as a patient: legal conflicts of critical conditions in obstetrics and neonatology. Bulletin of Intensive Care named after A. I. Saltanov, 4, 26. (In Russ.)
5. Marshall, M. F., Taylor, J., DeBruin, D., Ferguson, V. (2020). City of Charleston Redux: Motivated Reasoning and Coercive Interventions in Pregnancy. Pediatrics, 146, 586–592. 10.1542/peds.2020-0818Q.
6. Basova, A. V., Komkova, G. N., Basova, T. A. (2024). Constitutional and legal guarantees for the protection of the rights of the unborn child in Russia. Bulletin of Tomsk State University. Right. Tomsk, 53, 5–21. (In Russ.)
7. Dyadyun, K. V. (2016). Illegal artificial termination of pregnancy: problems of differentiation from related compounds. In Actual problems of improving legislation and law enforcement (pp. 256–259). Materials of the VI International Scientific and practical conference. Eurasian Research Institute of Law Problems. (In Russ.)
8. Bashmakova, N. V., Kosovtsova, N. V. (2017). Fetal surgery: achievements and problems, 13–14(142–143), 31–36. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Казакова Вера Александровна

доктор юридических наук, профессор, заведующая кафедрой уголовно-правовых дисциплин Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета; главный научный сотрудник отдела по исследованию проблем оперативно-розыскного обеспечения противодействия преступлениям коррупционной направленности научно-исследовательского центра по исследованию проблем противодействия преступности в сфере экономики Всероссийский научно-исследовательский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kazakova Vera Alexandrovna

Doctor of Law, Professor, Head of the Department of Criminal Law, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University; Chief Researcher of the Department for the Study of problems of Operational and Investigative support for countering corruption-related Crimes of the Research Center for the Study of Problems of Combating Crime in the Field of Economics, All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

08.02.2025
17.02.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 343



Современные возможности судебной психологической экспертизы (на примере расследования преступлений небольшой и средней тяжести, совершенных в отношении несовершеннолетних)

Е. И. Реуцкая¹, В. С. Власова²

¹Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, Москва, Россия

²Всероссийский научно-исследовательский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Москва, Россия

¹rinareutskaya@yandex.ru

²vera-korzh@yandex.ru

Аннотация. В статье проанализированы современные возможности судебной психологической экспертизы при расследовании преступлений небольшой и средней тяжести, совершенных в отношении несовершеннолетних. В работе акцентируется внимание на правовых основаниях назначения судебной психологической экспертизы лицам, совершившим преступления небольшой и средней тяжести в отношении несовершеннолетних. Актуальность данной темы обусловлена высокой степенью общественной опасности преступлений, совершаемых в отношении данных лиц.

Ключевые слова: судебная психологическая экспертиза, преступление небольшой тяжести, преступление средней тяжести, несовершеннолетний потерпевший, обвиняемый, подозреваемый

Для цитирования: Реуцкая И. Е., Власова В. С. Современные возможности судебной психологической экспертизы (на примере расследования преступлений небольшой и средней тяжести, совершенных в отношении несовершеннолетних) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 138–145.

Original article

Modern Opportunities of Forensic Psychological Examination (exemplified by the investigation of minor and moderate crimes committed against minors).

Irina E. Reutskaya¹, Vera S. Vlasova²

¹Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia

²All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia

¹rinareutskaya@yandex.ru

²vera-korzh@yandex.ru

Abstract. The article analyzes modern opportunities of forensic psychological examination in the investigation of minor and moderate crimes committed against minors. The paper focuses on the legal grounds for the appointment of a forensic psychological examination in relation to persons who have committed crimes of minor and moderate severity against minors. The relevance of the focus on the above-mentioned category of victims is due to the high degree of public danger of committing crimes against these persons.

Keywords: forensic psychological examination, minor crime, moderate crime, minor victim, accused, suspect

For citation: Reutskaya I. E., Vlasova V. S. (2025) Modern Opportunities of Forensic Psychological Examination (exemplified by the investigation of minor and moderate crimes committed against minors). *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 2(855), 138–145. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Преступления против несовершеннолетних отличаются высокой степенью общественной опасности, поскольку направлены против интересов наименее защищенных слоев общества¹.

Согласно статистическим сведениям ГИАЦ МВД России в 2023 году всего зарегистрировано 1947161 преступлений (на 1,0 % меньше, чем за 2022 год), в 2022 году – 1966795 (на 1,9 % меньше, чем за 2021 год), в 2021 году – 2004404 (на 1,9 % меньше, чем за 2020 год), в 2020 году – 2044221 (на 1,0 % больше, чем за 2019 год), в 2019–2024337; среди них, в 2023 году всего зарегистрировано 81 385 преступлений небольшой и средней тяжести, совершенных в отношении несовершеннолетних, в 2022 году – 86 140, в 2021 году – 99 200, в 2020 году – 74 683, в 2019 году – 84 4572.

В настоящее время процент рассматриваемой категории преступлений по отношению к количественному показателю всей преступности не большой, на протяжении последних пяти лет он обнаруживает устойчивую тенденцию к снижению.

Большинство совершаемых преступлений небольшой и средней тяжести в отношении несовершеннолетних относится к категории против собственности. Они были направлены на хищение различных средств связи³.

Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что за последние пять лет происходит уменьшение количества преступных посягательств рассматриваемой степени тяжести на имущество и физическую сохранность несовершеннолетних. Вместе с тем в силу возрастных

особенностей несовершеннолетних⁴, они достаточно часто становятся объектом преступного посягательства.

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МАЛОЛЕТНИХ И НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В соответствии с законодательством несовершеннолетним (ребенком) является человек, возраст которого менее 18 лет⁵.

Дети разного возраста могут быть потерпевшими вследствие преступлений. Вместе с тем не в любом возрасте они могут давать показания, а значит, и быть участниками при производстве следственных действий. Способностью давать показанияобладают дошкольники (от 3 до 7 лет).

Данный возраст подразделяется на два психологически важных периода: младший (от 3 до 5 лет) и старший (от 5 до 7 лет) возраст⁶.

К полученной от детей дошкольного возраста информации рекомендуется относиться критически. Сложившаяся в обществе необходимость чрезмерно не доверять подросткам обусловлена тем, что в раннем возрасте дети отличаются богатой фантазией. В результате очень трудно понять, что из их рассказа является правдой, а что вымыслом.

Младшие школьники (от 7 до 11 лет), отвечая на вопросы, способны делать логичные выводы. В этом возрасте дети уже хорошо владеют связной речью. Они способны понятно для окружающих описывать предмет, картинку, событие, передавать ход своих мыслей, объяснять то или иное явление и т. д. «Педагогически запущенные дети отстают от сверстников в своем интеллектуальном развитии. Дети, пребывающие в неблагоприятной среде, могут отставать в способностях адекватной оценки происходящих с ними событий»

¹На 1 декабря 2023 численность населения (постоянных жителей) России составляет 145 975 300 человек, в том числе детей в возрасте до 6 лет – 14 579 283 человека, подростков (школьников) в возрасте от 7 до 17 лет – 17 243 332 человека. См.: Население России, численность в 2024 и 2023 годах. URL: <https://bdex.ru> (дата обращения: 10.01.2025).

²Сборники о состоянии преступности в России Ф 455 за январь–декабрь 2023 г., январь–декабрь 2022 г., январь–декабрь 2021 г., январь–декабрь 2020 г., январь–декабрь 2019 г. М.: ГИАЦ МВД России.

³Речь идет о мобильных телефонах, планшетах и иных мобильных устройствах. Так, таких преступлений зарегистрировано: в 2023 году – 6 991, в 2022 году – 7 955, в 2021 году – 7 745, 2020 году – 7 238, в 2019 – 8 597.

⁴Недостаточности жизненного опыта, физической и нравственной незрелости, подверженности воздействию негативного влияния со стороны взрослых, неспособности адекватно оценивать некоторые явления общественной жизни.

⁵См.: п. 1 ст. 54 СК РФ; ст. 1 Закона от 24.06.1999 № 120-ФЗ; ст. 1 Закона от 24.07.1998 № 124-ФЗ.

⁶Основное отличие этих возрастных групп заключается в мышлении. У младших дошкольников оно наглядно-действенное, а у старших – преобладает наглядно-образное и начинает формироваться логическое.

[Карагодин, Казаков, 2017, с. 144]. Вышеназванные обстоятельства могут сформировать у ребенка чувство собственной неполноценности, которое может быть использовано при совершении против него преступления. Кроме того, привычка подчиняться взрослым, как правило, свойственная детям данной возрастной группы, может способствовать совершению против них преступления.

Для подростков среднего школьного возраста (от 11 до 15 лет) характерен возрастной психологический кризис идентичности, обуславливающий негативизм по отношению к взрослым. Причиной этого кризиса является сочетание появившегося чувства взрослости у самого несовершеннолетнего (проявляется в следовании образцам взрослого поведения и, иногда, применении к себе взрослых отношений) с недостатком системы жизненных ценностей, позволяющих адекватно оценивать события [Абрамова, 2006]. В некоторых случаях между взрослым и подростком могут возникать конфликты, вызванные стремлением взрослых добиться подчинения, а подростков – к самоутверждению. В результате вышеназванных конфликтов несовершеннолетний может нарушать установленные (в том числе и законодательно) запреты.

В это время для подростка наиболее значимыми в плане общения становятся его друзья, в числе которых могут оказаться не только сверстники, но и лица старшего возраста. Иерархия, которую подросток сознательно или бессознательно устанавливает в выборе друзей, мотивирована факторами возрастной психологии. Несовершеннолетним свойственно преувеличивать роль некоторых людей, делать из них своих кумиров.

Несовершеннолетние очень чувствительны к «правильности» с их точки зрения по отношению к самому себе и к другим людям. Образцами «правильного» поведения и являются поступки людей из референтной для ребенка группы (взрослых и сверстников), особенно кумиров; героев фильмов; литературных произведений; компьютерных игр и т. д. При этом особое влияние на несовершеннолетнего в современном мире цифровизации всех сфер общественной жизни оказывают «виртуальные миры» – пространство компьютерных игр. В этой связи может возникнуть проблема разграничения подростком виртуального и реального мира.

Данному возрасту свойственен максимализм и как форма его проявления – фанатизм. В этой связи при оценке поступков несовершеннолетних необходимо учитывать какое было оказано на них влияние непосредственно или косвенно (например, через показ фильмов определенного содержания, компьютерные игры и т. д.).

Чрезмерное увлечение компьютерной техникой (смартфонами, планшетами, компьютерными приставками и т. д.) является характерной чертой современных подростков. Едва ли не у каждого из них может возникать компьютерная зависимость (если его заставить прекратить играть с применением силы, например, выдернуть шнур из розетки во время игры, либо иным способом лишить его возможности играть в компьютерные игры, у него может возникать чувство тревоги, агрессивность). Поэтому следует учитывать, что показания несовершеннолетнего, страдающего компьютерной зависимостью, могут быть неточными, ошибочными из-за того, что его мысли заняты «игрой», желанием поскорее вернуться к ней, в показания он может «вставить» мысленно проигранные варианты своего поведения из игры и пр. В таких ситуациях рекомендуется назначать судебную психологическую экспертизу в отношении несовершеннолетнего.

Некоторые подростки под влиянием гиперопеки со стороны родственников долгое время психологически остаются детьми. «Детскость» проявляется в мировосприятии, оценке происходящих событий, отношениях с учителями, для которых такой подросток не удобен, поскольку требует дополнительного внимания, а при большой наполняемости классов этого достичь достаточно сложно и с более эмансипированными сверстниками, которые нередко проявляют агрессию, как словесную, так и физическую, по отношению к такому несовершеннолетнему. «Детскость» поведения несовершеннолетнего не является признаком его отставания в психическом развитии, это лишь результат воспитания, который корректируется с течением времени и под влиянием обстоятельств. В этой связи при отсутствии сведений об имеющихся у несовершеннолетних других особенностях (например, склонности к фантазированию) назначение судебной психологической экспертизы тактически неоправданно.

Уровень интеллектуального развития несовершеннолетних в настоящее время очень разный, что обусловлено различиями в образовательных программах, наличием разных возможностей (как организационных, так и материальных), а также стремлением к самосовершенствованию (или его отсутствием). Однако даже при наличии достаточно высокого интеллекта несовершеннолетний не всегда правильно оценивает сложившуюся ситуацию, порой не может спрогнозировать возможность противоправного поведения окружающих вследствие чего может стать потерпевшим.

Старший школьный возраст (от 15 до 17 лет) характеризуется взрослением, ориентированностью

на выбор профессии, реализацией задуманных планов, что обуславливает избирательность в получении знаний и навыков. В данном возрасте существенное значение имеет самооценка. Если она занижена, со стороны подростка возможны поведенческие проявления в стремлении изменить положение дел, в том числе вопреки мнению взрослых, в признании себя и своей свободы от принятых в обществе стереотипов поведения [Папкин, 2006]¹.

Изучение образа жизни, круга знакомств, хобби несовершеннолетнего позволит установить степень развитости его кругозора.

На необходимость изучения психологических особенностей несовершеннолетнего, а также принципов его воспитания могут указывать возрастные особенности несовершеннолетних, особенно в период глубоких переживаний, которые могут происходить на фоне личностных конфликтов, физиологических изменений, характерных для подросткового периода (например, появление признаков полового созревания, интенсивность и неравномерность развития организма). В таких случаях отказ от проведения судебной психологической экспертизы в отношении несовершеннолетнего потерпевшего, свидетеля может привести к невозможности утрате доказательств.

НЕКОТОРЫЕ ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ НАЗНАЧЕНИЯ СУДЕБНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЭКСПЕРТИЗ

Производство судебных экспертиз регулируется положениями главы 27 УПК РФ, отдельные вопросы их применения отражены в разъяснениях, содержащихся в постановлениях Пленума Верховного Суда Российской Федерации².

Расследование преступлений небольшой и средней тяжести, совершенных в отношении несовершеннолетних, требует привлечения к участию в следственных действиях педагога и (или) психолога. Последний, обладая специальными познаниями особенностей психики несовершеннолетнего,

его поведения, с помощью применения комплекса методов поможет сопоставить показания несовершеннолетнего с реальными обстоятельствами, которые следует доказать по делу.

Психолог в соответствии с отечественным уголовно-процессуальным законодательством может принимать участие в расследовании преступления, совершенного против несовершеннолетнего в различных формах³.

Поскольку производство экспертизы предполагает соблюдение определенной процедуры – применения специальных психологических методик. Данный вид процессуального участия психолога наиболее целесообразен.

Судебная психологическая экспертиза (далее – СПЭ) подразумевает применение «специальных (профессиональных) психологических познаний для установления обстоятельств, входящих в процесс доказывания по уголовному делу» [Прикладная юридическая психология, 2001, с. 461]. В качестве объекта, который исследуется СПЭ, принято рассматривать не выходящие за пределы нормы психические проявления человека⁴, тогда как предметом принято считать индивидуальные особенности протекания данных процессов [Габидулова, Камалиева, 2014].

Результаты такой экспертизы способствуют выявлению признаков преступления, оказывают помощь в выборе верного направления расследования при выдвижении обоснованных версий о характере расследуемого события преступления. Кроме того, заключения экспертов-психологов используются для оценки показаний, которые, из-за психологических особенностей восприятия и запоминания событий, связанных с возрастом несовершеннолетнего, и характеризующимся склонностью к внушению, ложным воспоминаниям (в том числе, вызванным деткой фантазией), могут сочетаться с абсолютно вымышленными событиями (конфабуляциями).

На сегодняшний день в «Перечень родов (видов) судебных экспертиз, производимых в экспертно-криминалистических подразделениях органов

¹Такие проявления в критических условиях (в реальной опасности различной модальности (преступной, экономической, транспортной и др.) могут привести к определенным физическим, психологическим потерям (имущественному ущербу), т. е. стать жертвой.

²Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 21 декабря 2010 г. № 28 «О судебной экспертизе по уголовным делам»; Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 7 апреля 2011 г. № 6 «О практике применения судами принудительных мер медицинского характера»; Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 27 декабря 2002 г. № 29 «О судебной практике по делам о краже, грабеже и разбое»; Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 1 февраля 2011 г. № 1 «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних» и др.

³Так, если психолог проводит экспертизу, либо принимает в ней участие (если комплексная) то он привлекается в качестве эксперта (статья 57 УПК РФ). Как специалист (статья 58 УПК РФ) психолог может участвовать в процессуальных действиях, привлекаться для постановки вопросов эксперту, разъяснять сторонам и суду возникшие вопросы, входящие в его профессиональную компетенцию. В соответствии с положениями статьи 191 УПК РФ, в случаях если потерпевший или свидетель, не достиг возраста шестнадцати лет либо достиг, но страдает психическим расстройством или отстает в психическом развитии, участие психолога при проведении допроса, очной ставки, опознания и проверки показаний с таким несовершеннолетним обязательно.

⁴Норма психического проявления человека – это условные границы, в которых поведение, эмоции, мышление и другие психические процессы считаются здоровыми и адаптивными для данной культуры и социальной среды.

внутренних дел Российской Федерации» не входят судебные психологические экспертизы¹; вместе с тем их производство осуществляют только государственные судебно-экспертные организации².

В условиях снижения количества преступлений рассматриваемой степени тяжести, совершенных в отношении несовершеннолетних, наблюдается рост числа назначаемых на досудебных стадиях уголовного судопроизводства судебных психологических экспертиз. Для решения указанной проблемы необходимо соблюдать требования УПК РФ, а также учитывать положения пункта 1 постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 21 декабря 2010 года № 28³. В соответствии с данным юридическим документом производство судебной экспертизы необходимо для всестороннего и объективного исследования обстоятельств, подлежащих доказыванию по уголовному делу. В некоторых случаях для разрешения возникших вопросов требуется проведение исследования с использованием специальных знаний в науке, технике, искусстве или ремесле.

Отметим случаи обязательного назначения судебной психологической экспертизы (в соответствии с УПК РФ):

- в отношении подозреваемого, обвиняемого – при необходимости установления психического или физического состояния, возраста, когда это имеет значение для уголовного дела, а документы, его подтверждающие отсутствуют или вызывают сомнение (части 3, 5 статьи 196 УПК РФ);
- в отношении потерпевших по вопросу о возможности давать показания (часть 4 статьи 196 УПК РФ).

Следует отметить, что потерпевший и свидетель не могут быть принудительно подвергнуты судебной психиатрической экспертизе; она может проводиться с их согласия или согласия их законных представителей (часть 5 статьи 56 УПК РФ, часть 4 статьи 195 УПК РФ).

Преступление против несовершеннолетнего может быть совершено, в том числе и лицом, не достигшем восемнадцатилетнего возраста. Если в отношении такого лица имеются данные,

свидетельствующие об отставании в психическом развитии (статьи 195 и 196, часть 2 статьи 421 УПК РФ), в отношении него назначается комплексная психолого-психиатрическая экспертиза в целях решения вопроса о его психическом состоянии и способности правильно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для уголовного дела. Наряду с другими аспектами выяснению должен подлежать вопрос о влиянии психического состояния несовершеннолетнего подозреваемого (обвиняемого) на его интеллектуальное развитие с учетом возраста.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НАЗНАЧЕНИЮ СУДЕБНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

При назначении судебной психологической экспертизы необходимо учитывать следующие факторы, имеющие важное процессуальное и тактическое значение:

1. Не допускается постановка перед экспертом правовых вопросов, связанных с оценкой деяния, разрешение которых относится к исключительной компетенции органа, осуществляющего расследование, прокурора, суда как не входящих в его компетенцию⁴.

Отмеченное находит подтверждение в информационном письме «О неправомерности определения достоверности показаний путем судебной экспертизы»⁵, где указано, что «проведение экспертизы достоверности показаний противоречит как правилам оценки доказательств (ст. 88 УПК РФ), так и требованиям принципа свободы оценки доказательств (ст. 17 УПК РФ)»⁶, который с точки зрения В. В. Николюка, «в числе субъектов такой оценки эксперта не называет, возлагая обязанность по ее осуществлению на ... следователя, дознавателя» [Николюк, Диваев, 2022, с. 25].

Данную позицию отражают также материалы апелляционного определения Судебной коллегии по уголовным делам Верховного Суда Российской Федерации № 16-АПУ19-12 от 19 сентября 2019 года, в которых заключение судебной психологической экспертизы, направленное на разрешение

¹Приказ МВД России от 29 июня 2005 г. № 511 «Вопросы организации производства судебных экспертиз в экспертно-криминалистических подразделениях органов внутренних дел Российской Федерации» (ред. от 27.09.2003) // Российская газета. 2005. 30 августа.

²Распоряжение Правительства Российской Федерации от 16 ноября 2021 г. № 3214-р «О Перечне видов судебных экспертиз, проводимых исключительно государственными судебно-экспертными организациями» (ред. от 31.10.2023) // Собрание законодательства РФ, 22.11.2021, № 47, ст. 7923.

³Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 21 декабря 2010 г. № 28 «О судебной экспертизе по уголовным делам» (ред. От 29.06.2021) // Российская газета. 2010. 30 декабря.

⁴В соответствии с положениями пункта 4 постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 21 декабря 2010 г. № 28.

⁵Информационное письмо «О неправомерности определения достоверности показаний путем судебной экспертизы» // Теория и практика судебной экспертизы 2016. № 3 (43). С. 64-73. Данное письмо подготовлено под руководством директора ФБУ РФЦСЭ при Минюсте России С.А. Смирновой и утвержденном научно-методическим советом ФБУ РФЦСЭ при Минюсте России (Протокол № 6 от 15 июня 2016 г.) и Ученым советом ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России (Протокол № 7 от 20 июня 2016 г.).

⁶Информационное письмо «О неправомерности определения достоверности показаний путем судебной экспертизы» // Теория и практика судебной экспертизы 2016. № 3 (43). С. 64-73.

вопросов наличия: «1) в речевом поведении лица психологических признаков заученности, фантазирования, скрываемых обстоятельств и конструирования ложных сообщений; 2) в речи подготовки (заученности) или свободы, подлежит исключению из приговора, так как постановка перед экспертом правовых вопросов, в том числе связанных с оценкой достоверности или недостоверности показаний подозреваемого, данных им в ходе производства следственных действий, не допускается»¹.

«Поскольку согласно ст. 8 УПК РФ во взаимосвязи со ст. 17, 87, 88 УПК РФ вопросы о достоверности или недостоверности доказательств, в том числе подозреваемых в совершении преступлений лиц, отнесены к исключительной компетенции следователя, в производстве которого находится уголовное дело, или же суда, если уголовное дело передано в суд для его рассмотрения по существу, такого рода вопросы не могли быть поставлены на разрешение экспертам»².

Такой вывод судом был сделан потому, что вопросы права на разрешение экспертизы касались не только признаков заученности, фантазирования в показаниях лица (данные вопросы рекомендуются ставить при назначении экспертизы), но и наличия в них скрываемых обстоятельств и конструирования ложных сообщений.

2. Количество материалов, предоставленных эксперту, должно быть достаточным для ответа на поставленные вопросы. Следует принимать во внимание, что проведение рассматриваемой экспертизы требует значительных временных затрат, как правило в условиях перегруженности экспертных подразделений, ограниченных сроках расследования.

На соблюдение разумных сроков уголовного судопроизводства влияют также своевременность назначения судебных психологических экспертиз, правильность формулировок вопросов, которые ставятся на разрешение экспертов.

Эксперт имеет право отказаться от дачи заключения по вопросам, которые не входят в круг его специальных знаний, а также может четко не

высказываться тогда, когда предоставленных ему материалов не достаточно для предоставления заключения.

3. Совершение преступлений против несовершеннолетних в некоторых случаях обуславливает потребность проведения судебной психологической экспертизы в отношении взрослых лиц, совершивших означенные преступления. Речь идет о преступлениях средней тяжести, предусмотренных статьей 113 УК РФ, которые совершаются в состоянии аффекта, представляющего собой «бурно протекающую эмоциональную вспышку, захватывающую всю личность и ощутимо влияющую на поведение человека» [Юридическая психология, 2011].

Преступные деяния против несовершеннолетних нередко отличаются неоднократностью или систематичностью. В подобных ситуациях рекомендуется назначать судебную психологическую экспертизу с целью определения индивидуальных особенностей личности подозреваемого (обвиняемого), которые «вливали на выбор и реализацию противоправного поведения, затрудняли или облегчали его, а равно сказывались на отношении к содеянному» [Прикладная юридическая психология, 2001, с. 462].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование СПЭ при расследовании преступлений небольшой и средней тяжести, совершенных против несовершеннолетних, делает возможным получение значимых доказательств не только для самого процесса расследования и его результатов, но в некоторых случаях и для обвиняемых в данных преступлениях³. В иных случаях результаты СПЭ также могут стать ценным источником доказательственной информации по уголовному делу.

Вместе с тем при решении вопроса о назначении СПЭ следует исходить из принципа необходимости. Иными словами, назначать СПЭ следует только в случаях, когда что-либо указывает на такую необходимость: поведение самого лица, в отношении которого предполагается назначать экспертизу; показания людей, хорошо его знающих; информация, подтверждающая такую потребность, в официальных документах содержится.

¹Апелляционное определение Судебной коллегии по уголовным делам Верховного Суда Российской Федерации № 16-АПУ19-12 от 19 сентября 2019 г // Законы, кодексы, нормативно-правовые акты России. URL: <https://legalacts.ru/sud/apelliatsionnoe-opredelenie-sudebnoi-kollegii-po-ugolovnym-delam-verkhovnogo-suda-rossiiskoi-federatsii-ot-19092019-n-16-apu19-12/?ysclid=majz6e4fdb477739877> (дата обращения: 16.07.2024).

²Определение Судебной коллегии по уголовным делам Верховного Суда Российской Федерации № 16-АПУ19-12 от 19 сентября 2019 г. // Документ размещен на сайте Судебные и нормативные акты РФ: URL: <http://sudact.ru/> (дата обращения: 17.04.2024).

³Вышесказанное имеет отношение к ситуациям, когда лицо несовершеннолетнего возраста склонно к патологическому фантазированию, а его показания являются решающими при определении меры пресечения обвиняемому.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Карагодин В. Н., Казаков А. А. Тактико-организационные и процессуальные проблемы досудебного производства по фактам преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних // Lex Russica. 2017. Вып. 6 (127). С. 141–155. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taktiko-organizatsionnye-i-protsessualnye-problemy-dosudebnogo-proizvodstva-po-faktam-prestupleniy-sovershennyh-v-otnoshenii> (дата обращения: 02.04.2024).
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов. 6-е изд. М.: Академический проект: Альма Матер, 2006.
3. Папкин А. И. Современная криминальная виктимология: монография. Домодедово: ВИПК МВД России, 2006.
4. Габидуллова Э. Р., Камалиева Л. А. Особенности судебно-психологической экспертизы несовершеннолетних в уголовном процессе // Вопросы современной юриспруденции. 2014. № 36. С. 107–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sudebno-psihologicheskoy-ekspertizy-nesovershennoletnih-v-ugolovnom-sudoproizvodstve> (дата обращения: 28.03.2024).
5. Юридическая психология: учебник / под ред. д-ра психол. наук О. Д. Ситковской. М.: Юрлитинформ, 2011.
6. Николук В. В., Диваев А. Б. Экспертиза достоверности показаний в свете действующего уголовно-процессуального закона // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». 2022. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 28.08.2024).
7. Прикладная юридическая психология: учебное пособие для вузов / под ред. проф. А. М. Столяренко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.

REFERENCES

1. Karagodin, V. N., Kazakov, A. A. (2017). Tactical, organizational and procedural problems of pre-trial proceedings on the facts of crimes committed against minors. *Lex Russica*, 6(127), 141–155. <https://cyberleninka.ru/article/n/taktiko-organizatsionnye-i-protsessualnye-problemy-dosudebnogo-proizvodstva-po-faktam-prestupleniy-sovershennyh-v-otnoshenii> (date of application: 02.04.2024). (In Russ.)
2. Abramova, G. S. (2006). *Age psychology: A textbook for students*. 6th edition. Moscow: Academic Project: Alma Mater. (In Russ.)
3. Papkin, A. I. (2006). *Modern criminal victimology: a monograph*. Domodedovo: VIPK of the Ministry of Internal Affairs of Russia. (In Russ.)
4. Gabidullova, E. R., Kamaliev, L. A. (2014). Features of forensic psychological examination of minors in criminal proceedings. *Voprosy sovremennoj jurisprudencii*, 36, 107–112. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sudebno-psihologicheskoy-ekspertizy-nesovershennoletnih-v-ugolovnom-sudoproizvodstve> (date of application: 28.03.2024). (In Russ.)
5. Sitkovskaya, O. D. (Ed.). (2011). *Juridicheskaja psihologija = Legal Psychology: textbook*. Moscow: Yurlitinform (In Russ.)
6. Nikolyuk, V. V., Divaev, A. B. (2022). Examination of the reliability of “testimony in the light of the current criminal procedure law. The legal reference system “Consultant Plus”. <http://www.consultant.ru/> (accessed 28.08.2024).
7. Stolyarenko, A. M. (Ed.). (2001). *Applied legal psychology: a textbook for universities*. Moscow: UNITY-DANA. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ**Реуцкая Ирина Евгеньевна**

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами

Академии управления Министерства внутренних дел Российской Федерации

Власова Вера Сергеевна

старший научный сотрудник

Всероссийского научно-исследовательского института

Министерства внутренних дел Российской Федерации

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Reutskaya Irina Evgenyevna

PhD (Psychology), Associate Professor

Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Human Resources Management at the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Vlasova Vera Sergeevna

Senior Researcher of All-Russian Research Institute

of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию	15.01.2025	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	17.02.2025	
принята к публикации	24.02.2025	

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 2 (855)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Teaching Issue 2 (855)
--	--

*Над выпуском работали:
кандидат педагогических наук, доцент Л. В. Юркина
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова*

Редактор *В. А. Геронимус*
Компьютерная верстка: *А. В. Алымов*
Дизайн макета: *А. В. Алымов*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 07.06.2025
Усл. печ. л. 18,2. Формат 60x90/8
Заказ № 48/25

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки
- 5.1.5. Международно-правовые науки
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2025

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.