



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

## ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

№ 7, 2021

Электронный научный рецензируемый журнал  
Основан в 2020 году  
Учредитель ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)  
Издатель ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)  
Периодичность 4 раза в год

12 +

Публикация статей в журнале осуществляется по следующим специальностям:

5. СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

5.8. ПЕДАГОГИКА

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

5.3. ПСИХОЛОГИЯ

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

5.3.5. – Социальная психология, политическая и экономическая психология

5.3.4. – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

5.3.7. – Возрастная психология

Представленные в журнале статьи будут полезны как специалистам в указанных разделах, так и широкому кругу читателей, студентам и аспирантам.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ЭЛ № ФС77–80993 от 30 апреля 2021

Журнал размещен в НЭБ eLibrary, договор № 479-11/2020 от 23.11.2020.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание

в Национальном центре ISSN Российской Федерации

Сайт журнала: URL: <https://vestnikpspu.ru/>

Издается по решению редакционно-издательского совета  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет», 2021

**Главный редактор**

*Безукладников  
Константин Эдуардович* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет)

**Заместители главного редактора**

*Вихман  
Александр Александрович* кандидат психологических наук, доцент  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-  
педагогический университет)

*Шустова  
Светлана Викторовна* доктор филологических наук, профессор  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный  
исследовательский университет, Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет)

**Редакционная коллегия**

*Белобородова  
Ния Сабитовна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Бирск, Бирский медико-фармацевтический колледж)

*Бокова  
Татьяна Николаевна* доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, (Россия,  
г. Москва, Московский городской педагогический университет)

*Врублевский  
Евгений Павлович* доктор педагогических наук, профессор  
(Республика Беларусь, г. Гомель, Гомельский  
государственный университет имени Ф. Скорины)

*Вяткин  
Бронислав Александрович* доктор психологических наук, профессор, Член-корреспондент РАО  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-  
педагогический университет)

*Гитман  
Елена Константиновна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет)

*Дружинина  
Мария Вячеславовна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Архангельск Северный (Арктический)  
федеральный университет имени М.В. Ломоносова)

*Дудко  
Светлана Анатольевна* кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
лаборатории педагогической компаративистики, доцент  
(Россия, г. Москва, Институт стратегии развития образования РАО)

*Жигалев  
Борис Андреевич* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный  
лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова)

*Елианский  
Сергей Петрович* доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Москва,  
Московский педагогический государственный университет)

*Качалов  
Дмитрий Владимирович* доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО  
(Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет  
путей сообщения)

- Козлова Наталья Викторовна* доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Томск, Национальный исследовательский Томский государственный университет)
- Коломийченко Людмила Владимировна* доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Комарова Юлия Александровна* доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена)
- Коптева Наталья Васильевна* доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Крузе Борис Александрович* доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Левченко Елена Васильевна* доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)
- Лизунова Лариса Рейновна* кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Маркелов Владимир Вениаминович* доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Мещерякова Елена Владиленовна* доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Волгоград, Волгоградский государственный социально-гуманитарный педагогический университет)
- Мосина Маргарита Александровна* доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
- Нишнева Наталья Николаевна* доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, Академик Международной академии наук педагогического образования (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)
- Обдалова Ольга Андреевна* доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Томск, Томский государственный университет)
- Рузиева Лола Толибовна* доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)
- Рябухина Елена Анатольевна* доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

- Санникова  
Анна Илларионовна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет)
- Синагатуллин  
Ильгиз Миргалимович* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Бирск, Бирский филиал,  
Башкирский государственный университет)
- Слободчиков  
Илья Михайлович* доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАЕН  
(Россия, г. Москва, Институт художественного образования  
и культурологии Российской Академии образования)
- Сорокоумова  
Светлана Николаевна* доктор психологических наук, профессор, профессор РАО  
(Россия, г. Москва, Российский государственный  
социальный университет)
- Суворова  
Ольга Вениаминовна* доктор психологических наук, профессор  
(Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный  
педагогический университет имени Козьмы Минина  
(Мининский университет)
- Тарева  
Елена Генриховна* доктор педагогических наук, профессор,  
(Россия, г. Москва, Московский городской  
педагогический университет)
- Ходжиматова  
Гулчехра Масаидовна* доктор педагогических наук, профессор  
(Республика Таджикистан, г. Душанбе,  
Таджикский национальный университет)
- Шеховская  
Наталья Леонидовна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Белгород, Педагогический институт,  
Белгородский государственный национальный университет)



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

## HUMANITARIAN STUDIES. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 7, 2021

Electronic scientific peer-reviewed journal  
Founded in 2020  
The founder: Perm State Humanitarian Pedagogical  
University  
The publisher: Perm State Humanitarian Pedagogical  
University  
Issued 4 times a year

12 +

The journal publishes articles covering the following fields of knowledge:

### 5. SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

#### 5.8. PEDAGOGY

- 5.8.1. – General pedagogy, history of pedagogy and education
- 5.8.2. – Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)
- 5.8.7. – Methodology and technology of professional education

#### 5.3. PSYCHOLOGY

- 5.3.1. – General psychology, personality psychology, history of psychology
- 5.3.5. – Social psychology, political and economic psychology
- 5.3.4. – Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments
- 5.3.7. – Age psychology

The articles presented in the journal will be of interest to both specialists in these spheres and to a wide range of readers, including students and postgraduates.

The journal is registered with the Federal service for supervision of communications, information technologies and mass communications.  
Certificate of registration of mass media EL № FS77-80993 from 30.04.2021  
The journal is posted in the SEL eLibrary, contract № 479-11/2020 from 23.11.2020  
The journal is registered as a serial network publication in the National ISSN center of the Russian Federation  
The journal's website: URL: <https://vestnikpspu.ru/>

Published by the decision of the editorial and publishing Council of  
Perm State Humanitarian Pedagogical University

© Perm State Humanitarian  
Pedagogical University, 2021

**Chief Editor**

*Bezukladnikov  
Konstantin Eduardovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian and Pedagogical University)

**Deputy chief editors**

*Vikhman  
Aleskandr Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Associate Professor,  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Shustova  
Svetlana Viktorovna* Grand Ph.D. (Philology), Professor  
(Russia, Perm, Perm State National Research University,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University)

**Editorial team**

*Beloborodova  
Nilya Sabitovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Birsk, Birsk Medical and Pharmaceutical College)

*Bokova  
Tatyana Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor,  
Professor of the Russian Academy of Education,  
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)

*Vrublevsky  
Evgeny Pavlovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Republic of Belarus, Gomel, Gomel State University named after F. Skorina)

*Vjatkin  
Bronislav Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Professor,  
Corresponding Member of the Russian Academy of Education  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Gitman  
Elena Konstantinovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Druzhinina  
Maria Vyacheslavovna* Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Arkhangelsk, Northern (Arctic)  
Federal University named after M.V. Lomonosov)

*Dudko  
Svetlana Anatolyevna* Ph.D. (Education), Senior Researcher, Laboratory of Pedagogical Comparative  
Studies, Associate Professor (Russia, Moscow, Institute of Education  
Development Strategy of the Russian Academy of Education)

*Zhigalev  
Boris Andreevich* Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Nizhny Novgorod,  
Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov)

*Elshansky  
Sergey Petrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Moscow, Moscow State Pedagogical University)

*Kachalov  
Dmitry Vladimirovich* Grand Ph.D. (Education), Professor,  
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences  
(Russia, Yekaterinburg, Ural State University of Railways)

*Kozlova  
Natalya Viktorovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Tomsk, Tomsk State National Research University)

*Kolomiychenko  
Lyudmila Vladimirovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

- Komarova  
Yulia Aleksandrovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named  
after A.I. Herzen)
- Kopteva  
Natalja Vasilyevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Kruse  
Boris Aleksandrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Levtchenko  
Elena Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Perm, Perm State National Research University)
- Lizunova  
Larisa Reinovna* Ph.D. (Education), Associate Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Markelov  
Vladimir Veniaminovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Meshcheryakova  
Elena Vladilenovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Volgograd, Volgograd State Social and Humanitarian  
Pedagogical University)
- Mosina  
Margarita Aleksandrovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Nizhneva  
Natalya Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor, Corresponding Member  
of the International Academy of Acmeological Sciences, Academician  
of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education  
(Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)
- Obdalova  
Olga Andreevna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Tomsk, Tomsk State University)
- Rogacheva  
Tatyana Vladimirovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Yekaterinburg, State Agrarian University of the Sverdlovsk Region,  
Regional Center for Rehabilitation of the Disabled)
- Ruzieva  
Lola Tolibovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Ryabukhina  
Elena Anatolyevna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Sannikova  
Anna Illarionovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Sinagatullin  
Ilgiz Mirgalimovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Birk, Birk branch of Bashkir State University)
- Slobodchikov  
Ilya Mikhailovich* Grand Ph.D. (Psychology), Professor,  
Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences  
(Russia, Moscow, Institute of Art Education and Cultural Studies  
of the Russian Academy of Education)

- Sorokoumova  
Svetlana Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor,  
Professor of the Russian Academy of Education  
(Russia, Moscow, Russian State Social University)
- Suvorova  
Olga Veniaminovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named after Kozma Minin (Minin University))
- Tareva  
Elena Genrikhovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)
- Khodzhimatova  
Gulchekhra Masaidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Shekhovskaya  
Natalia Leonidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Belgorod, Pedagogical Institute, Belgorod State  
National University)

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 9–16.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 9–16.

Научная статья  
УДК 378.126  
doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-9-16

## **Формирование общелогических действий при обучении математике как основы функциональной грамотности современного школьника**

**Ирина Николаевна Власова**

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,  
vlasova@pspu.ru

**Аннотация.** Формирование логических умений у обучающихся одна из ключевых задач современного образования. Анализ контрольно-измерительных материалов международных и российских исследований показал, что в половине заданий применяются действия, связанные с установлением причинно-следственных связей, пониманием понятий «обобщение» и «конкретизация», применением в обоснованиях выполнять деление множества объектов на группы (классификация). В статье описываются методические подходы к формированию общих логических действий при обучении математике в начальной и основной школе. Анализ требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования 2009 и 2021 гг. учебников и рабочих программ по математике показал, что на формирование логической составляющей функциональной грамотности влияет не только выбор учебников, но и система работы педагога. В методической системе учителя системно должны применяться такие приемы и способы организации деятельности обучающихся, которые непосредственно направлены на формирование общих логических действий: «установи логическую цепочку», «распредели объекты», «найди лишнее», «построй родословную понятия» и т.п. Определены условия, влияющие на достижение логических действий средствами учебных предметов в начальной и основной школе.

**Ключевые слова:** общелогические действия, логические умения, функциональная грамотность, начальная и основная школа, метапредметные результаты

**Для цитирования:** Власова И.Н. Формирование общелогических действий при обучении математике как основы функциональной грамотности современного школьника // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 9–16. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-9-16>

Original article

## **Formation of general logical actions in teaching mathematics as the basis of functional literacy of a modern student**

**Irina N. Vlasova**

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, vlasova@pspu.ru

**Abstract.** The formation of logical skills among students is one of the key tasks of modern education. Analysis of control and measuring materials from international and Russian studies showed that in half of the tasks, actions are used related to the establishment of cause-and-effect relationships, understanding the concepts of "generalization" and "concretization", using in justifications to divide a set of objects into groups (classification). The article describes methodological approaches to the formation of general logical actions in

teaching mathematics in primary and secondary schools. Analysis of the requirements of the federal state educational standards of general education in 2009 and 2021, approval, textbooks and work programs in mathematics showed that the formation of the logical component of functional literacy is influenced not only by the choice of textbooks, but also by the teacher's work system. In the methodological system of the teacher, such techniques and methods of organizing the activities of students should be systematically applied, which are directly aimed at the formation of general logical actions: "establish a logical chain", "distribute objects", "find unnecessary", "build a pedigree of the concept", etc. The conditions influencing the achievement of logical actions by means of school subjects in primary and secondary schools have been determined.

**Keywords:** general logical actions, logical skills, functional literacy, primary and primary school, metasubject results

**For citation:** Vlasova I.N. Formation of general logical actions in teaching mathematics as the basis of functional literacy of a modern student. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;7:9-16. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-9-16>

## Введение

Системно-деятельностный подход как научно-методологическая основа реализации школьных стандартов второго поколения акцентирует внимание на формирование у обучающихся фундамента для овладения ключевыми компетенциями и навыками XXI века, отражающими степень подготовленности учеников к жизни в современном обществе. Важной составляющей этого фундамента является математическая компетентность, которая характеризует возможность обучающегося использовать математику в качестве средства познания окружающего мира, решения практико-ориентированных и прикладных задач. В рамках инновационного проекта Министерства Просвещения РФ «Мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности», направленного на повышение качества и конкурентоспособности российского образования, одной из задач является создание системы формирования математической грамотности обучающихся, включающей систему заданий по развитию компонентов математической грамотности, методических материалов по диагностике уровня ее сформированности [Проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся» 2010: 1].

Важной составляющей функциональной математической грамотности являются общелогические умения. Поэтому в утвержденных федеральных государственных образовательных стандартах основного образования в 2021 году в метапредметных результатах был выделен блок базовых логических действий, к которому относятся такие умения как [Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» 2021: 33]: выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений); выполнять классификацию, обобщение и сравнение; выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях, предлагая критерии для этого; выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов; делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии, формулировать гипотезы о взаимосвязях; самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи – сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев.

В содержании школьного образования логика выступает как основной инструмент математики, с помощью которого упорядочиваются, приводятся в систему и усваиваются новые знания не только в предметной области «Математика и информатика», но в таких областях как «Общественно-научные предметы», «Естественнонаучные предметы» «Технология». Логические умения как инструмент мышления целенаправленно формируются в процессе обучения математике, а при изучении других дисциплин они используются, совершенствуются и качественно обогащаются [Гетманова 2012: 5–6].

Целью статьи является описание методических условий формирования базовых логических действий обучающихся при изучении математики в современной школе.

### Основная часть

Процесс овладения необходимыми логическими умениями сложный и длительный по времени. Поэтому обучение элементам логики важно начинать еще в начальной школе, тем более что изучение математики в 5 классе требует от учащихся определенной культуры логических рассуждений.

Конструктивные начала для формирования этой культуры содержат федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и учебные программы по математике. Важность и необходимость логических умений для понимания математики и развития обучающихся на любом этапе обучения осознается всеми, однако требования к логической грамотности школьников практически никогда не отражались в требованиях к математической подготовке, а только подразумевались. В федеральных стандартах, утвержденных в 2021 г., логические действия представлены на трех уровнях [Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» 2021: 42, 48, 77]. Первый уровень – это краткие описания общелогических действий в разделе «Метапредметные результаты», которые подлежат развертыванию на следующих уровнях. Второй уровень включает более детализированные требования к логической подготовке школьников в процессе освоения предметной области «Математика и информатика»: умение оперировать понятиями – определение, аксиома, теорема, доказательство; умение распознавать истинные и ложные высказывания, приводить примеры и контрпримеры, строить высказывания и отрицания высказываний; *умение выводить формулы и приводить доказательства, в том числе, методом «от противного» и методом математической индукции* (курсив – на углубленном уровне). В области «Естественнонаучных предметов»: умение классифицировать химические элементы; умение характеризовать физические и химические свойства простых веществ и т.д.

На третьем уровне описания федеральный стандарт диктует конкретные требования к содержанию логических действий, являющихся основой для создания рабочих программ по предметам, которые необходимо соотнести со спецификой образовательной организации, групповыми и индивидуальными психофизиологическими особенностями учащихся, всевозможными авторскими вариантами программ, разработанных учителями и т. п. [Примерная основная образовательная программа основного общего образования 2015: 92]. Так авторский коллектив под руководством профессора Л.Г. Петерсон при обучении математике с первого класса предлагает к изучению разделы:

- множество (понятие «множество», способы задания, операции над множествами);
- математический язык (буквы как имена, формулы, равносильные предложения, следствия, построение моделей);
- элементы логики (высказывания, истинности и ложности; отрицание высказываний, общие высказывания и высказывания о существовании; сложные предложения: конъюнкция, дизъюнкция, импликация; законы логики; определение; характеристические свойства; предложения с переменной);
- методы рассуждений (логическое доказательство, математическая истина и «физическая» истина, индуктивный метод поиска закономерностей и установления фактов, метод полного перебора, метод математической индукции, доказательство от противного, правдоподобные рассуждения и математика, эвристика и логика) [Петерсон 2019: 150].

Как видно из содержания данной программы, линия «Математический язык и элементы логики» представлена даже в большем объеме, чем того требует федеральный стандарт (больше терминов, символов и методов). Поэтому при обучении по учебникам авторского коллектива под руководством Л.Г. Петерсон учителя и обучающиеся имеют больше возможностей для достижения требований стандарта.

Около четырех десятилетий тому назад в отечественной школе впервые были предприняты попытки включения элементов формальной логики в содержание обучения

математике. Эта идея тогда представлялась весьма перспективной, но в основном в связи с общей задачей «осовременивания» курса, нежели с задачей повышения логической грамотности школьников, хотя мысли об этом тоже высказывались. В ходе эксперимента были получены результаты, весьма интересные и значимые для методики математики. В школьный курс математики 4–10 классов были включены некоторые логические понятия: высказывание, значение истинности высказывания, логическое следование, равносильность и др. [Епишева 1997: 54]. Однако вскоре пришлось отказаться от идеи введения логики в курс математики, поскольку логические понятия и операции не нашли должного применения в курсе, усваивались они весьма поверхностно, без определенной взаимосвязи с другими его линиями. Учащиеся не осознавали практической ценности знаний по логике как в самой математике, так и в других дисциплинах, не понимали, что логическими понятиями в неявной форме они оперируют каждый день в своих размышлениях, беседах, при чтении книг и т.д. Этот опыт показал, во-первых, что универсальные умения (а именно к таким относятся умения рассуждать логически) невозможно формировать в одностороннем узкоспециальном порядке. Во-вторых, элементарное логическое образование необходимо начинать в начальной школе, опираясь на субъектный опыт ученика в проведение рассуждений и органично связывать логические знания с содержанием других методико-математических линий.

Элементы логики представлены в каждой предметной содержательной линии школьного курса математики, так как овладение ими осуществляется в неразрывной связи с формированием конкретных математических знаний. Начинать соответствующее обучение следует в начальной школе с целью обеспечения преемственности полноценного усвоения элементов логики учащимися, необходима преемственность в их изучении (логико-языковой линии). Рассмотрим, как это можно сделать в процессе освоения содержательных линий при изучении математики.

Линия «Числа и вычисления» предполагает, например, изучение в 5–6 классах таких тем, как: «Натуральные числа и действия над ними, свойства арифметических действий», «Арифметические действия с обыкновенными и десятичными дробями, положительными и отрицательными числами». Это является последовательным, логическим продолжением следующих тем: «Арифметические действия: сложение, вычитание, умножение и деление», «Законы сложения и умножения», которые изучаются на ступени начального образования. В этой математической линии отражаются такие компоненты содержания, связанные с логикой, как обозначение арифметических действий, порядок действий, скобки. В целях обеспечения логической стройности изложения данного материала можно рекомендовать учителям начальных классов вводить правила выполнения арифметических действий по принципу их ступенчатого расположения. Первая ступень – действия сложения и вычитания; вторая ступень – действия умножения и деления; третья ступень (изучение в основной школе) – действие возведения в степень.

Использование в рассуждениях логических связок «и», «или», «не» целесообразно в этой же содержательной линии при изучении тем: «Четные и нечетные числа», «Делители и кратные», «Признаки делимости чисел» (например, число делится на 5 тогда и только тогда, когда его последняя цифра 0 или 5). Если ребенок в начальной школе научится понимать смысл предложений с данными логическими связками, составлять с ними высказывания и использовать их в устной речи, то это значительно облегчит ему понимание при дальнейшем обучении в школе сути математических понятий, формулировок теорем и свойств, где используются эти логические связки.

В содержательной линии «Уравнения и неравенства» все правила решения уравнений (на основе компонентов действий) формулируются с помощью логической связки «для того чтобы..., надо...», понимание структуры которой способствует формированию важных компонентов логического мышления учащихся. Получая представления об алгоритме, как об определенной последовательности действий для решения уравнений и задач, учащиеся учатся

определять количество шагов в алгоритме и их последовательность. Соответствующие умения, приобретенные в начальной школе, помогают на второй ступени обучения эффективнее использовать свои знания при решении более сложных уравнений в 5–6 классах, а затем – систем уравнений (линейных, нелинейных, с одной и двумя переменными) в 7–9 классах. Понятие алгоритма находит применение так же в темах «Вычисление по формулам», «Правила умножения и деления обыкновенных дробей, смешанных чисел» и т.д. В содержательной линии «Выражения и их преобразования» можно проследить применение логической связки «если ..., то ...», которая используется при числовых подстановках в буквенные выражения. Рассмотренные примеры, конечно, не отражают всей полноты взаимосвязи элементов логики в начальной и основной школе, однако актуализируют проблему формирования у учащихся начальных классов базовых логических умений, образующих основу изучения математики в 5-6 классах. Научив ребенка в начальной школе обосновывать ложность и истинность высказываний, понимать смысл предложений со словами–кванторами (все, всякий, каждый, некоторые), проводить правильное обоснование (умозаключение), оперировать логическими связками, работать с алгоритмами, мы тем самым сформируем умение рассуждать в процессе выполнения любого вида заданий по математике в рамках программы основной школы.

В методических исследованиях А.А. Столяра, И.Л. Никольской и других ученых были определены общие принципы работы по формированию логических знаний и умений при обучении математике [Столяр1965: 3; Никольская 1989: 4; Силантьева 2006: 4]. Так, А.А. Столяр считает, что «при традиционном методе преподавания математики уделяется внимание лишь описанию математических понятий, отражающих свойства предметов; изучаются предметы, а не объекты реального мира, являющиеся носителями определенных свойств; никак не рассматривается и не изучается вторая часть логико-математического языка, то есть сам логический язык». Математики придерживаются позиции, что логико-математический язык необходимо изучать в совершенной форме, так как «математическая логика разработала удобный рабочий аппарат для математики, который можно применять в школьном преподавании», и который «позволяет знакомить учащихся с важными приложениями в математическом содержании и положительно влияет на формирование четкого, ясного и точного мышления» [Столяр1965: 65]. При рассмотрении вопроса об усвоении логического материала в методике математики предлагается исходить из того, что главное – это изучение необходимых элементов логического языка математики, чтобы учащиеся понимали точный смысл выполняемых логических операций.

Учитывая современные требования к подготовке школьника, можно выделить следующие принципы работы по их «логической подготовке»: логические знания не должны усваиваться обособленно, они должны быть связаны с собственно математическим содержанием курса; при изучении логических понятий необходима преемственность между начальной, основной и средней школой; каждое «логическое умение» формируется постепенно, целенаправленно и систематически; уровень абстрактности предлагаемого для изучения материала должен повышаться постепенно, то есть обучающиеся начальной школы от «предметных действий» должны постепенно переходить к «действиям умственным» в основной школе; для того чтобы учащиеся осознали значимость логических форм и отношений, необходимо использовать разный материал – математический, филологический, естественнонаучный, бытовой и другой, так как запас математических знаний в начальной школе еще мал; при формировании логических умений не следует использовать специальную терминологию [Власова 2003: 23].

В практике обучения логике в школьном курсе математики используется несколько подходов. Так, сторонники одного из них считают, что получить первоначальные представления о логических понятиях дети должны уже в дошкольный период, и предлагают изучать логику в школе как одну из самостоятельных дисциплин. Сторонники другого подхода исходят из того, что элементы логики должны «растворяться» в общем материале, пронизывать все содержание курса математики, определяя последовательность и характер

развертывания других методических линий. При этом логический материал разворачивается в цепочку взаимосвязанных вопросов, которые определяют основы построения начального курса математики (образовательные системы: Л.В. Занкова, Школа России, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) [Занков 2021: 1; Плешаков 2013: 12; Математика 2021: 247].

При обучении в начальной школе необходимо сформировать понимание смысла предложений со словами «все», «для каждого», «любой», «некоторые», «найдется», умение определять значения истинности таких предложений, например при работе с высказываниями, «Любое натуральное число в сумме с нулем даёт то же самое число», «Всегда найдется число, которое является решением уравнения  $x+5=9$ » и т.п., а также умение составлять и использовать в речи такие высказывания.

При обучении в четвертом классе и далее целесообразно переходить к изучению более сложных логических операций – импликации и эквиваленции. Учащиеся начальной школы на интуитивном уровне понимают смысл предложений со словами «если..., то...», «поэтому», «следовательно», тогда как обучающиеся основного звена учатся не только оперировать такими высказываниями, но и обосновывать их истинность, а также использовать их при построении умозаключений. Например, по условию задачи известно, что одна из сторон вписанного треугольника является диаметром окружности. Тогда обучающийся, зная свойство вписанного угла, может из этого условия сделать вывод – получить новое знание, что данный треугольник является прямоугольным. Умение давать развернутое объяснение с указанием общего утверждения является главной составляющей доказательства (обоснования).

При составлении заданий на формирование логических умений рекомендуется использовать материал различного содержания из школьных учебников. Развитию логических действий способствует, например, сопоставление естественного (буква, слоги, слова, предложения, рассказ и т.д.) и математического языков как расширения первого с помощью внесения в русский язык дополнительной лексики и символов. На начальном этапе изучения элементов логики такие понятия как «определение» и «доказательство» формируются с опорой на реальные жизненные представления о необходимости описания объекта, обоснования и убедительности рассуждений.

### **Заключение**

Обобщив опыт работы учителей, использующих разные подходы к преподаванию элементов логики в начальной и основной школе, сделали вывод, что целесообразно использовать первый и второй подходы в сочетании. В 1–2 классах элементы логики лучше «растворять» в каждой теме, выделяя и фиксируя для учащихся типичные логические конструкции, поскольку к осознанному их восприятию младшие школьники еще не готовы. После того как учащиеся приобретут соответствующий познавательный опыт, можно предложить им изучение элементов логики как самостоятельной дисциплины. Заметим, что меру сочетания различных подходов и «глубину» должного проникновения учащихся в суть логических конструкций каждый учитель определяет сам с учетом уровня интеллектуального развития обучаемых.

Таким образом, в процессе обучения математике в начальной и основной школе формируются не только общелогические умения, но и такие компоненты функциональной грамотности как:

- умение проводить систематизацию (объединять объекты по их внешним признакам, классифицировать объекты по отдельным признакам, сравнивать объекты по различным критериям);
- элементы образного мышления (распознавание объектов по внешним признакам, мысленное разделение объектов и соединение их в целое с помощью образов, установление количественных отношений между величинами, оперирование образами предметов на основе ассоциаций и аналогий);

- культура логических рассуждений (установление истинности высказываний, анализ и синтез в рассуждениях, индуктивные и дедуктивные умозаключения с опорой на наглядные образы, рассуждения по аналогии, раскрытие причинно-следственных связей);
- элементы абстрактного мышления (высказывание суждений, связанных с оперированием не только реальных компонентов и наглядных образов предметов, но и их знаковыми (числовыми, буквенными) обозначениями, целенаправленный поиск существенных признаков объектов, явлений, процессов и выявление на их основе закономерностей).

### Список литературы

1. Власова И.Н., Лебедева И.П. Обучение младших школьников элементам логики на уроках математики. Учебное пособие. Пермь: Изд-во «Пермский государственный педагогический университет», 2003. 70 с.
2. Гетманова А.Д. Логика: учебник. М.: КНОРУС, 2012. 240 с.
3. Епишева О.Б. Общая методика преподавания математики в средней школе. Тобольск: Изд-во «Тобольский государственный педагогический институт им. Д.И. Менделеева», 1997. 220 с.
4. Занков.Ру Система развивающего обучения. Концепция [Электронный ресурс]. URL: <http://zankov.ru/about/concept/> (дата обращения: 19.09.2021).
5. Институт системно-деятельностной педагогики [Электронный ресурс]. URL: [https://www.sch2000.ru/documents\\_letters/detail.php?ID=7601](https://www.sch2000.ru/documents_letters/detail.php?ID=7601) (дата обращения: 18.07.2021).
6. Математика: программа / сост. Э.И. Александрова [Электронный ресурс]. URL: <https://files.lbz.ru/authors/nsh/1/prog-alexandrova.pdf> (дата обращения: 19.09.2021).
7. Никольская И.Л., Семенов Е.Е. Учимся рассуждать и доказывать. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
8. Петерсон Л.Г. Математика. 1–4 классы (система «Учусь учиться») Л.Г. Петерсон. Примерная рабочая программа: учебно-методическое пособие. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. 224 с.
9. Плешаков А.А., Железникова О.А. Концепция учебно-методического комплекса «Школа России», 2013. 64 с.
10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 10.08.2021).
11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 10.08.2021).
12. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 8 апреля 2015 №1/15) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 18.08.2021).
13. Проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся» [Электронный ресурс]. URL: <http://skiv.instrao.ru/content/board1/> (дата обращения: 18.08.2021).
14. Силантьева М.В. Проблемы логики и теории познания в современном гуманитарном знании: учебное пособие / М.В. Силантьева. М.: МГИМО, 2006. 55 с.
15. Столяр А.А. Элементарное введение в математическую логику. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1965. 164 с.

### References

1. Vlasova I.N., Lebedeva I.P. Obuchenie mladshikh shkol'nikov elementam logiki na urokakh matematiki [Teaching junior students the elements of logic in mathematics lessons]. Perm. gos. ped. un-t. Perm, 2003, 70 p. (In Russ.)
2. Getmanova A.D. Logika [logic]. Moscow: KNORUS, 2012, 240 p. (In Russ.)
3. Epiшева O.B. Obshchaya metodika prepodavaniya matematiki v srednei shkole [General methodology for teaching mathematics in high school]. Tobolsk: Tobolsk State Pedagogical University im. D.I. Mendeleeva, 1997, 220 p. (In Russ.)

4. Zankov.Ru Sistema razvivayushchego obucheniya. Kontseptsiya [Development training system. Concept]. Available at: <http://zankov.ru/about/concept>, (accessed: 19.09.2021). (In Russ.)
5. Institut sistemno-deyatelnostnoi pedagogiki [Institute of System-Activity Pedagogy]. Available at: [https://www.sch2000.ru/documents\\_letters/detail.php?ID=7601](https://www.sch2000.ru/documents_letters/detail.php?ID=7601) (accessed: 18.07.2021). (In Russ.)
6. Matematika [Mathematics]. E.I. Aleksandrova. Available at: <https://files.lbz.ru/authors/nsh/1/prog-alexandrova.pdf> (accessed: 19.09.2021). (In Russ.)
7. Nikol'skaya I.L., Semenov E.E. Uchimsya rassuzhdat' i dokazyvat' [Learning to Reason and Prove]. Moscow: Prosveshchenie, 1989, 192 p. (In Russ.)
8. Peterson L.G. Matematika. 1-4 klassy [Math. 1-4 classes]. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2019, 224 p. (In Russ.)
9. Pleshakov A.A., Zheleznikova O.A. Kontseptsiya uchebno-metodicheskogo kompleksa «Shkola Rossii» [The concept of the educational and methodological complex "School of Russia"], 2013, 64 p. (In Russ.)
10. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 31.05.2021 No.287 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Public Education of the Russian Federation of 31.05.2021 No. 287 "About the Approval of Federal State Educational Standard of the Main General Education"] (05.07.2021 No.64100). Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (accessed: 10.08.2021). (In Russ.)
11. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 31.05.2021 No.286 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Public Education of the Russian Federation of 31.05.2021 No. 286 "About the Approval of Federal State Educational Standard of the Primary General Education"] (05.07.2021 No.64100). Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed: 10.08.2021). (In Russ.)
12. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya [Basic General Education Model] (08.04.2015 No. 115). Available at: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> (accessed: 18.08.2021). (In Russ.)
13. Proekt «Monitoring formirovaniya funktsional'noi gramotnosti uchashchikhsya» [Project "Monitoring the development of functional literacy of students"]. Available at: <http://skiv.instrao.ru/content/board1>, (accessed: 18.08.2021). (In Russ.)
14. Silant'eva M.V. Problemy logiki i teorii poznaniya v sovremennom gumanitarnom znaniy [Problems of logic and theory of knowledge in modern humanitarian knowledge]. Moscow: MGIMO, 2006, 55 p. (In Russ.)
15. Stolyar A.A. Elementarnoe vvedenie v matematicheskuyu logiku [Elementary introduction to mathematical logic]. Moscow: Prosveshchenie, 1965, 164 p. (In Russ.)

#### ***Информация об авторах***

***И.Н. Власова*** – кандидат педагогических наук, доцент,  
*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.*

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

***I.N. Vlasova*** – Ph.D., Associate Professor,  
*Perm State Humanitarian Pedagogical University.*

Статья поступила в редакцию 22.08.2021; одобрена после рецензирования 13.09.2021; принята к публикации 13.09.2021.

The article was submitted 22.08.2021; approved after reviewing 13.09.2021; accepted for publication 13.09.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 17–25.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 17–25.

Научная статья

УДК 378.016:81'271.2

doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-17-25

## К вопросу об обновлении содержания универсальной компетенции УК-4 – коммуникация

Ольга Владимировна Сергеева<sup>1</sup>, Анна Александровна Прохорова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ивановский государственный энергетический университет, Иваново, Россия, ov-sergeeva@mail.ru

<sup>2</sup>Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, prohanna@yandex.ru

**Аннотация.** В статье анализируется содержание и обосновываются перспективы модернизации универсальной компетенции УК-4 «коммуникация», формируемой дисциплиной «Иностранный язык» с учетом мультилингвального подхода к обучению иностранным языкам. Доказывается необходимость обновления существующих ФГОС ВО по иностранному языку в контексте технического вуза с позиции современных тенденций иноязычного обучения и требований крупных работодателей. Способность осуществлять мультилингвальную коммуникацию дает видимое конкурентное преимущество выпускникам технических вузов на российском и международном рынке труда, определяемое возможностью трудоустройства в многонациональные, интернациональные и транснациональные мировые компании. Автор утверждает, что будущий специалист должен обладать не только способностью к языковой обработке разноязычной информации, поступающей в ходе многочисленных обстоятельств акта профессиональной коммуникации, но и готовностью функционировать в качестве межкультурного и межъязыкового агента в процессе взаимодействия с иноязычными партнерами. Прослеживается путь эволюции понятия «медиация» в педагогике. Аргументируется становление нового типа личности обучающегося – лингвокультурного медиатора. Основываясь на том, что необходимым результатом обучения иностранным языкам в отечественных вузах становится способность и готовность выпускника устанавливать ди- и полилог с представителями нескольких культур, осуществляя коммуникацию в своей профессиональной деятельности, возникает необходимость корректировки компонентов универсальной компетенции категории «коммуникация», формируемой у студентов – будущих инженеров. Автором разрабатываются новые наименования компонентов компетенции с акцентом на формы и типы многоязычной коммуникации, а также вносятся предложения о расширении структурной наполняемости указанной компетенции.

**Ключевые слова:** мультилингвальная коммуникация, медиация, лингвокультурный медиатор, технический университет

**Для цитирования:** Сергеева О.В., Прохорова А.А. К вопросу об обновлении содержания универсальной компетенции УК-4 – коммуникация // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 17–25. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-17-25>

Original article

## Updating the content of universal competence UC-4 – communication

Olga V. Sergeeva<sup>1</sup>, Anna A. Prokhorova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ivanovo State Power Engineering University, Ivanovo, Russia, ov-sergeeva@mail.ru

<sup>2</sup>Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, prohanna@yandex.ru

**Abstract.** The article analyzes the content and substantiates the prospects for modernization of universal competence UC-4 “Communication”, formed by the discipline “Foreign Language”, taking into account the multilingual approach to teaching foreign languages. The necessity of updating the current federal state educational standards of higher education in a foreign language in the context of a technical university in terms of modern trends in foreign language education and the requirements imposed by major employers is proved. The ability to carry out multilingual communication gives a visible competitive advantage to graduates of technical universities in the Russian and international labor market, determined by the possibility of employment in multinational, international and transnational world companies. The author argues that a future specialist should have not only the ability to linguistically process multilingual information received in numerous circumstances of a professional communication act, but also the willingness to function as an intercultural and interlingual agent in the process of interaction with foreign language partners. The path of evolution of the concept of “mediation” in pedagogy is traced. The formation of a new type of student’s personality – a linguocultural mediator – is argued. Based on the fact that the ability and willingness of a graduate to initiate a dialogue and polylogue with representatives of several cultures, carrying out communication in professional activities, become a necessary result of language training in Russian universities, it becomes necessary to adjust the components of universal competence of “communication” category formed among students – future engineers. The author develops new names of competence components with a focus on the forms and types of multilingual communication and makes proposals to expand the structural filling of the specified competence.

**Keywords:** multilingual communication, mediation, linguocultural mediator, technical university

**For citation:** Sergeeva O.V., Prohorova A.A. On the issue of updating content universal competence UK-4 – communication. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;7:17-25. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-17-25>

## Введение

Современная образовательная парадигма определяет стратегическую цель высшего образования, которая заключается в развитии индивида, создании условий для его самореализации в интересах общества, государства и самой личности. Как известно, для успешной реализации специалисту как субъекту профессиональной деятельности необходимо обладать важной динамической и интегральной характеристикой – конкурентоспособностью, выражающей сущностные возможности человека и проявляющейся в потребности к успеху и самосовершенствованию, в способности к личностному росту, к достижению высокой эффективности своей деятельности в условиях отечественной и международной конкуренции [Сливина 2008: 12].

При этом конкурентоспособность как совокупное качество личности является внепрофессиональной или надпрофессиональной характеристикой, необходимой любому работнику [Тарханова 2019: 111].

Подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных кадров, обладающих способностью и готовностью решать профессиональные задачи в условиях интернациональной среды, является ключевой задачей современного высшего образования (ВО), решение которой требует пересмотра действующих Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Следует пояснить, что существующие ФГОСы уровней бакалавриат и магистратура не содержат прописанных требований по формированию многоязычной или мультилингвальной коммуникативной компетенции у обучающихся нелингвистических специальностей.

Во ФГОС ВО закреплён перечень универсальных компетенций единый для многих направлений технических вузов. В образовательных программах энергетических вузов, ведущих подготовку студентов по направлениям «Теплоэнергетика и теплотехника», «Электроэнергетика и электротехника» и т.д. применяется перечень следующих универсальных компетенций [Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 февраля 2018 г. N 143 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника» (с изменениями и дополнениями)], представленный в таблице 1.

Таблица 1 – Универсальные компетенции

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов
Экономическая культура, в том числе финансовая грамотность	УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности
Гражданская позиция	УК-10. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению

Включенные в этот перечень универсальные компетенции характеризуют надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах [Мишин 2018]. Важно отметить, что универсальные компетенции имеют надпредметный характер, их формирование осуществляется в рамках различных форм организации образовательного процесса на протяжении всего периода обучения.

В настоящей статье осуществляется детальный анализ содержания категории «коммуникация» (УК-4), а также предлагается новый подход к структурированию данной категории, основанный на актуальных образовательных тенденциях. Исследование проводилось на базе Ивановского государственного энергетического университета им. В.И. Ленина (ИГЭУ).

### Основная часть

Общее содержание категории «коммуникация» предполагает, что обучающийся должен быть «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном(-ых) языке(-ах)». Указанная компетенция в образовательных программах ИГЭУ формируется дисциплинами «Основы деловой коммуникации» и «Иностранный язык». Компоненты компетенции УК-4, утвержденные в ИГЭУ, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – УК-4, формируемая дисциплиной «Иностранный язык»

Компоненты компетенции	Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине
<b>способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4)</b>	
<b>ЗНАТЬ</b>	<b>ЗНАЕТ</b>
Понятия, формы и типы речевой коммуникации, средства невербального общения, языковые особенности разных жанров устных и письменных форм делового взаимодействия на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке – З (УК-4)-1	Структуру, основные правила, грамматическое оформление различных видов и ситуаций использования устной и письменной речи при решении задач делового взаимодействия на иностранном языке – РО-1
<b>УМЕТЬ</b>	<b>УМЕЕТ</b>
Выбирать и использовать формы и типы речевой коммуникации, средства невербального общения, языковые средства для осуществления делового взаимодействия на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке – У (УК-4)-1	Использовать и выбирать различные языковые средства в разнообразных формах устной и письменной коммуникации для решения задач делового взаимодействия на иностранном языке – РО-2
<b>ВЛАДЕТЬ</b>	<b>ВЛАДЕЕТ</b>
Навыками отбора и использования форм и типов речевой коммуникации, средств невербального общения, языковых средств для осуществления делового взаимодействия на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке – В (УК-4)-1	Навыками отбора, организации и применения языковых средств для решения задач делового взаимодействия в устной и письменной форме на иностранном языке – РО-3

Просматривая формулировки компонентов выше представленной компетенции невольно напрашивается вопрос: *какие формы и типы современной речевой коммуникации будущих инженеров имеются ввиду?*

Большинство студентов, поступивших в бакалавриат технического вуза, продолжают освоение иностранных языков, ранее изучаемых в школе или в учреждениях среднего профессионального образования. Как правило это английский и какой-то другой иностранный язык (чаще всего немецкий и французский). Исходя из этого УК-4 приобретает новое содержание, включающее понятия, формы и типы многоязычной коммуникации. Последнее утверждение видится ещё более актуальным в свете документа Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранными языками [Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment 2018], в логике которого многоязычное образование обозначено в качестве одного из самых значимых направлений в обучении иностранным языкам в современных условиях.

Кроме того, в отечественной методической науке активно продвигаются идеи многоязычного [Евдокимова 2008; Шостак 2021], мультилингвального обучения студентов высшей школы [Прохорова 2020].

Долгое время лингвистами выделялись три основных вида коммуникации (modes of communication) рецепция (Reception), продукция (Production) и интеракция (Interaction) [Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment 2001]. Как показывает анализ указанного выше документа Совета Европы 2018 года, новой стратегией в обучении иностранным языкам является учет нового коммуникативного вида деятельности – медиации (Mediation). Медиация описывается в документе как один из четырех составляющих компонентов коммуникативной языковой деятельности и стратегий (Communicative language activities and strategies).

Необходимо отметить, что медиация довольно давно привлекает внимание исследователей, однако в последние десятилетия понимание медиации в лингводидактике претерпело трансформацию и получило новую интерпретацию. Первоначально медиация как вид коммуникативной деятельности рассматривался западными и принимался российскими исследователями как посредническая деятельность третьего лица, когда общение между

коммуникантами невозможно в силу каких-то обстоятельств [Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment 2001].

Такое понимание данного термина принято в юриспруденции. Однако позднее понятие «медиация» перешло в методику преподавания иностранных языков и стало интерпретироваться шире. Постепенно исследователи пришли к тому, что участник общения, а не посредник, рассматривается в качестве медиатора. Медиация понимается уже как «разновидность профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации, в процессе которой осуществляется транскодирование исходной информации средствами другого языка с учетом специфики «принимающей» корпоративной субкультуры конкретного сообщества, профессионально значимых специальных концептов и речевых стратегий, социально значимых потребностей субъектов медиации» [Косарева 2011: 10].

Примечательно, что в 2016 году выходит новый общеевропейский документ [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR 2016], в котором, по мнению некоторых российских ученых, очерчен концептуальный каркас качественно нового направления в теории и методике обучения иностранных языков и оценки качества языкового образования – формирование, развитие и оценивание у обучающегося медиативных умений и стратегий как неотъемлемого компонента обучения иностранным языкам [Сафонова 2018: 181]. Позднее в документе Европейского союза, опубликованном в 2018 году, за медиацией закрепляется статус коммуникативного вида деятельности и вводится следующее определение: «...mediation combines reception, production and interaction. Also, in many cases, when we use language, it is not just to communicate a message, but rather to develop an idea through what is often called «*linguaging*» (talking the idea through and hence articulating the thoughts) or to facilitate understanding and communication» [Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment 2018: 33] – «...медиация объединяет рецепцию, продукцию и интеракцию. Также, во многих случаях, когда мы пользуемся каким-то языком, речь идет не только о том, чтобы передать сообщение, а скорее о том, чтобы объяснить положение дел путем того, что часто называют «языковым оформлением» (передача содержания через озвучивание мыслей) или способствовать пониманию и коммуникации» [Перевод авторов].

Становится очевидным, что при обучении иностранным языкам студентов, в том числе технического вуза необходимо обсуждать вопросы, связанные с языковым и культурным посредничеством. Будущий специалист должен обладать не только способностью к языковой обработке разноязычной информации как для восприятия, так и для продукции с учетом многочисленных обстоятельств акта коммуникации, но и готовностью функционировать в качестве межкультурного и межъязыкового агента в процессе общения и в условиях профессионального взаимодействия с иноязычными партнерами (acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning) [Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment 2018: 103].

Действительно, анализ отечественной и западной методической литературы по проблеме медиации, привел к новому взгляду на процедуру разноязычного общения и участников данного процесса. Планируя коммуникацию на иностранном/-ых языке/-ах, участник коммуникативного акта должен быть готов к ситуациям, где он будет действовать в качестве коммуниканта (участника коммуникации), коммуникатора (специалиста по общению) и медиатора (посредника между коммуникантами и коммуникаторами; межкультурного проводника), который обеспечивает взаимодействие двух и более сторон.

Формируя у студентов понимание того, что им придется выполнять сразу несколько функций в ходе мультилингвальной коммуникации, преподаватель обеспечивает становление новой языковой личности обучающегося, познавшей посредством изучения языков как особенности разных культур, так и специфику их взаимодействия. Становясь медиатором, студент выходит за рамки собственной культуры, но не утрачивает собственной культурной идентичности [Елизарова 2005: 7].

В то же время западные исследователи отмечают, что задачей медиатора является интерпретация выражений, намерений, перцепций и ожиданий всех участников коммуникативной деятельности, установление и балансирование коммуникации между ними с целью последующего осуществления необходимых видов профессионально-ориентированной деятельности [Zarate 2004].

Важно отметить, что если ранее речь шла о бикультурной личности и двух взаимодействующих культурах [Taft 1981], то в современной педагогике провозглашаются особенности мультилингвальной личности, описывается специфика мультилингвальной деятельности выпускника технического вуза [Прохорова 2020: 9].

Владея родным языком, языком государства проживания и изучая иностранные языки, в современном мировом сообществе студент становится медиатором нескольких культур. При этом отмечается, что формирующаяся компетенция коммуникации включает не обособленные блоки знаний о разных культурах, а разрастается как единая система, обобщающая весь культурный и лингвистический опыт [Хэкетт-Джонс 2016].

Активизация мультилингвизма в российских реалиях и мультилингвальный подход к иноязычному обучению в отечественных вузах дают основания для модернизации содержания универсальной компетенции категории «коммуникация», которую на уровне бакалавриата предлагается формулировать как «способность и готовность осуществлять мультилингвальную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах) (в том числе, русском языке как иностранном) для академического и профессионального межличностного кросс-культурного взаимодействия». Разрабатываются варианты новых формулировок указанной компетенции для специалитета, магистратуры и уровня послевузовского образования [Прохорова 2020: 24].

Определение компетенции как мультилингвальной коммуникативной и включение в ее состав медиативного компонента расширяет структурную наполняемость компетенции категории «коммуникация», формируемой дисциплиной «Иностранный язык». Обновленная формулировка последней предлагается в таблице 3.

Таблица 3 – Обновленный вариант компетенции, формируемой дисциплиной «Иностранный язык»

Компоненты компетенции	Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине
<b>Способен осуществлять мультилингвальную коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах)</b>	
<b>ЗНАТЬ</b>	<b>ЗНАЕТ</b>
Понятия, формы и типы мультилингвальной речевой коммуникации, средства невербального общения, языковые особенности разных жанров устных и письменных форм делового взаимодействия на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах) – З -1	Структуру, основные правила, грамматическое оформление различных видов и ситуаций использования устной и письменной речи при решении задач делового взаимодействия на иностранном (-ых) языке(-ах) – РО-1
<b>УМЕТЬ</b>	<b>УМЕЕТ</b>
Выбирать и использовать формы и типы мультилингвальной речевой коммуникации, средства невербального общения, языковые средства для осуществления делового взаимодействия на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах) – У -1	Использовать и выбирать различные языковые средства в разнообразных формах устной и письменной коммуникации для решения задач делового взаимодействия на иностранном (-ых) языке (-ах) – РО-2
<b>ВЛАДЕТЬ</b>	<b>ВЛАДЕЕТ</b>
Навыками отбора и использования форм и типов мультилингвальной речевой коммуникации, средств невербального общения, языковых средств для осуществления делового взаимодействия на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах) – В -1	Навыками отбора, организации и применения языковых средств для решения задач делового взаимодействия в устной и письменной форме на иностранном (-ых) языке (-ах) – РО-3

### Заключение

Выделение и описание медиации как коммуникативного вида деятельности, применяемого в логике мультилингвального подхода, способствует переосмыслению задач обучения иностранным языкам и является поводом к трансформированию современной методической базы. Фокусируясь на медиативных умениях студентов, большее внимание следует уделять контекстному анализу акта коммуникации, умению оценить и правильно интерпретировать ситуацию общения, а следовательно, выбрать и использовать нужный тип и форму коммуникации.

В этой связи в описании компонентов формирующейся компетенции УК-4 в ИГЭУ акцентированы понятия типов и форм коммуникации, осведомленность об их многообразии, способность адекватного восприятия ситуации общения и навыки отбора именно тех языковых средств, которые помогут привести к успешному коммуникативному взаимодействию.

Необходимость модернизации содержания компетенции, входящей в категорию «коммуникация» диктуется современными условиями профессиональной деятельности выпускников технических вузов, планирующих свою работу в многонациональных, интернациональных и транснациональных мировых компаниях, где навыки многоязычного общения являются обязательным условием получения должности, а наличие такого качества как способность выступать лингвокультурным медиатором более чем приветствуется.

### Список литературы

1. Евдокимова Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. ... д. пед. н. Ставрополь, 2009. 43 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
3. Косарева Т.Б. Обучение студентов-юристов лингвокультурной медиации: автореф. ... к. пед. н. М., 2011. 22 с.
4. Мишин И.Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ // Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 66–75.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 февраля 2018 г. N 143 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/130301.pdf> (дата обращения: 19.07.2021)
6. Прохорова А.А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза: дис. ... д. пед. н. Нижний Новгород, 2020. 512 с.
7. Сафонова В.В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. Сборник научных трудов. М.: «КДУ» Университетская книга, 2018. С. 179–183.
8. Сливина Т.А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза: автореф. ... к. пед. н. Красноярск, 2008. 24 с.
9. Тарханова И.Ю. Формирование универсальных компетенций студентов вуза средствами учебной и производственной практики // Социально-политические исследования. 2019. № 1. С. 110–118.
10. Хэкетт-Джонс А.В. От билингвизма к полилингвизму: концепции многоязычия в условиях новой образовательной реальности // Филологические науки. 2016. Выпуск № 3. Часть 4. С. 104–106.
11. Шостак Е.В. Методика формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза: автореф. ... к. пед. н. М., 2021. 30 с.
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (access date: 20.07.2021).
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (access date: 20.07.2021).
14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR Strasbourg: Council of Europe,

2016. URL: <https://rm.coe.int/cefr-developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-cefr-2016/1680787989> (access date: 20.06.2021).

15. Taft R. The Role and Personality of the Mediator // S. Bochner (ed.) *The Mediating Person: Bridges Between Cultures*. Cambridge, MA: Schenkman, 1981. P. 53–88.

16. Zarate G. *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching* / G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, H. Penz. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004. 248 p.

### References

1. Evdokimova N.V. Kontsepsiya formirovaniya mnogoyazychnoi kompetentsii studentov neyazykovykh spetsial'nostei [Concept of formation of multilingual competence of students of non-lingual specialties]. *Abstract of Doctor's degree dissertation*. Stavropol, 2009, 43 p. (In Russ.)

2. Elizarova G.V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam [Culture and learning of foreign languages]. St. Petersburg: KARO, 2005, 352 p. (In Russ.)

3. Kosareva T.B. Obuchenie studentov-yuristov lingvokul'turnoi mediatsii [Training of law students in linguistic and cultural mediation]. *Abstract of Ph. D. Thesis*. Moscow, 2011, 22 p. (In Russ.)

4. Mishin I.N. Kriticheskaya otsenka formirovaniya perechnya kompetentsii v FGOS VO 3++ [Critical assessment of the development of the list of competencies in GEF WO 3 + +]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2018, no.4, pp. 66–75. (In Russ.)

5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 28 fevralya 2018 g. N 143 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 13.03.01 Teploenergetika i teplotekhnika» [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 28, 2018 No. 143 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Higher Education - Bachelor's Degree in the Field of Training 13.03.01 Thermal Power Engineering and Heat Engineering"]. (No. 1456 26.11.2020). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles,FGOS%20VO%203++,Bak,130301.pdf> (accessed: 19.07.2021). (In Russ.)

6. Prokhorova A.A. Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza [Methodological system of multilingual education of technical university students]: Doctor's dissertation. Nizhny Novgorod, 2020, 512 p. (In Russ.)

7. Safonova V.V. Lingvokul'turnaya mediatsiya kak strategicheskoe obshcheevropeiskoe napravlenie v razvitii sovremennogo yazykovogo obrazovaniya [Linguistic-cultural mediation as a strategic pan-European direction in the development of modern language education]. *Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikatsiya/ Sbornik nauchnykh trudov*. [Language. Culture. Translation. Communication. Collection of scientific works]. Moscow, «KDU» Universitetskaya kniga, 2018, pp. 179–183. (In Russ.)

8. Slivina T.A. Formirovanie konkurentosposobnoi lichnosti budushchego spetsialista v obrazovatel'nom protsesse vuza [Formation of a competitive personality of the future specialist in the educational process of the university]. *Abstract of Ph. D. Thesis*. Krasnoyarsk, 2008, 24 p. (In Russ.)

9. Tarkhanova I.Yu. Formirovanie universal'nykh kompetentsii studentov vuza sredstvami uchebnoi i proizvodstvennoi praktiki [Formation of universal competencies of university students by means of educational and industrial practice]. *Sotsial'no-politicheskie issledovaniya* [Socio-political research]. 2019, no.1, pp. 110–118. (In Russ.)

10. Khekett-Dzhons A.V. Ot bilingvizma k polilingvizmu: kontsepsii mnogoyazychiya v usloviyakh novoi obrazovatel'noi real'nosti [From bilingualism to polilingualism: the concept of multilingualism in a new educational reality]. *Filologicheskie nauki* [Philological sciences]. 2016, issue no.3, part 4, pp. 104–106. (In Russ.)

11. Shostak E.V. Metodika formirovaniya mnogoyazychnoi kompetentsii u studentov mnogoprofil'nogo vuza [Methodology for the formation of multilingual competence among students of a multidisciplinary university]. *Abstract of Ph. D. Thesis*. Moscow, 2021, 30 p. (In Russ.)

12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (access date: 20.07.2021).

13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (access date: 20.07.2021).

14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR Strasbourg: Council of Europe, 2016. URL: <https://rm.coe.int/cefr-developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-cefr-2016/1680787989> (access date: 20.06.2021).

15. Taft R. The Role and Personality of the Mediator // S. Bochner (ed.) The Mediating Person: Bridges Between Cultures. Cambridge, MA: Schenkman, 1981. P. 53–88.
16. Zarate G. Cultural Mediation in Language Learning and Teaching / G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, H. Penz. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004. 248 p.

***Информация об авторах***

***О.В. Сергеева*** – старший преподаватель,  
*Ивановский государственный энергетический университет;*  
***А.А. Прохорова*** – доктор педагогических наук, доцент,  
*Ивановский государственный университет.*

***Information about the authors***

***O.V. Sergeeva*** – Senior Lecturer, Ivanovo State Power Engineering University;  
***A.A. Prokhorova*** – Grand Ph.D. (Education), Associate Professor,  
*Ivanovo State University, Ivanovo.*

Статья поступила в редакцию 10.08.2021; одобрена после рецензирования 20.08.2021; принята к публикации 20.08.2021.

The article was submitted 10.08.2021; approved after reviewing 20.08.2021; accepted for publication 20.08.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 26–34.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 26–34.

Научная статья

УДК 373.3

doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-26-34

**Вера Анатольевна Захарова<sup>1</sup>, Анна Евгеньевна Шохирева<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

<sup>1</sup>zaharova\_va@pspu.ru

<sup>2</sup>shohirevaanna@ya.ru

## **Проблема диагностики действия оценки как регулятивного учебного действия в начальной школе**

**Аннотация:** Умение оценивать свои действия – одно из важнейших универсальных учебных действий ученика начальной школы. Требование к формированию действия оценки представлено в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования Российской Федерации. В статье анализируются редакции государственного образовательного стандарта начального общего образования для общеобразовательных организаций России, которые представляют различные требования к формированию умения оценивать у младших школьников. В статье также представлены результаты эмпирического исследования проблемы диагностики действия оценки как регулятивного универсального учебного действия в начальной школе, проведенного в форме анкетирования на выборке учителей начальных классов городских и сельских школ. Результаты эмпирического исследования позволили показать разнообразие используемых диагностических методик. Наиболее распространенными методиками названы методики ЭМУ-Эрудит», «Оценка уровня сформированности учебной деятельности», «Кластер качества ПГПУ». Проведенный опрос учителей показал, что большинство педагогов признают актуальность методик диагностики действия оценки, которые они применяют в своей деятельности. Методом кластерного анализа выделены трудности педагогов и учащихся в процессе формирования действия оценки. В результате исследования установлено, что трудности педагогов и учащихся могут быть вызваны объективными причинами – изменением требований к формированию действия оценки в разных редакциях федерального государственного стандарта начального общего образования. Кроме того, необходим дальнейший поиск методов и приемов формирования умений оценки в начальной школе в рамках урочной и внеурочной деятельности детей. Отмечена необходимость дальнейшего исследования проблемы диагностики действия оценки младших школьников в педагогическом аспекте и в аспекте управления образовательной организацией.

**Ключевые слова:** оценка, действие оценки, регулятивные универсальные учебные действия, младший школьник, функциональная грамотность

**Для цитирования:** Захарова В.А., Шохирева А.Е. Проблема диагностики действия оценки как регулятивного учебного действия в начальной школе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 26-34. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-26-34>

Original article

## **The problem of diagnostic assessment action as a regulatory learning skill in primary school**

**Vera A. Zakharova<sup>1</sup>, Anna E. Shohireva<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

<sup>1</sup>zaharova\_va@pspu.ru

<sup>2</sup>shohirevaanna@ya.ru

**Abstract.** The ability to evaluate one's own actions is one of the most important universal educational actions of an elementary school student. The requirement to form an assessment action is presented in the Federal State Educational Standard of Primary General Education of the Russian Federation. The article analyzes versions of the state educational standard of primary general education for general educational organizations in Russia, which present different requirements for the formation of the ability to assess in younger students. The article also presents the results of an empirical study of the problem of diagnosing the assessment action as a regulatory universal educational action in primary school, conducted in the form of a questionnaire survey on a sample of primary school teachers in urban and rural schools. The results of empirical research have shown a variety of diagnostic techniques used. The most common methods are called the EMU-Erudite methodology, "Assessment of the level of formation of educational activities", "Quality cluster of PSHPU". The survey of teachers showed that the majority of teachers recognize the relevance of the methods for diagnosing the assessment action, which they use in their activities. The method of cluster analysis highlighted the difficulties of teachers and students in the process of forming the assessment action. As a result of the study, it was found that the difficulties of teachers and students can be caused by objective reasons – changes in the requirements for the formation of the assessment action in different editions of the federal state standard of primary general education. In addition, it is necessary to further search for methods and techniques for the formation of assessment skills in primary school in the framework of the lesson and extracurricular activities of children. The need for further research of the problem of diagnosing the action of assessing younger schoolchildren in the pedagogical aspect and in the aspect of managing an educational organization is noted.

**Keywords:** assessment, assessment action, regulatory universal learning action, primary school student, functional literacy

**For citation:** Zaharova V.A., Shohireva A.E. The problem of diagnostic assessment action as a regulatory learning skill in primary school. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;7:26-34. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-26-34>

## Введение

Одной из основных задач начального образования, которую выделяет федеральный государственный образовательный стандарт, является формирование универсальных учебных действий (УУД) младших школьников [Ковалева 2009]. УУД – это основа умения учиться, которые включают в себя личностные действия, регулятивные действия, познавательные действия, коммуникативные действия. Именно регулятивные универсальные учебные действия (РУУД) обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. В основе РУУД содержатся следующие действия: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и саморегуляция [Асмолов 2008].

Действие оценки – одно из важнейших умений в процессе формирования функциональной грамотности, где важно умение оценить полученные при изучении школьных дисциплин знания и умения и их применимость к конкретной практической ситуации [Басюк, Ковалева 2019; Крузе, Безукладников, Вертьянова 2021; Безукладников и др. 2012; Егоров, Захарова, 2021; Образовательная система «Школа 2100» 2003; Функциональная грамотность младшего школьника 2018].

## Основная часть

В педагогике активно обсуждается оценочная деятельность учителя [Безукладников, Готлиб 2021; Мосина 2020; Скрипова 2019; Скрипова, Шабалина 2020]. В нашем исследовании мы обращаемся к оценочным умениям младших школьников. Понятие «оценки» рассматривается часто в сочетании или как синоним понятию «контроль» [Кузнецова 2017]. В педагогике термин «оценка» имеет отношение к выражению результата выполненной учебной работы. В настоящей статье при анализе редакций нормативных документов использованы термины, которые применяют авторы той или иной редакции документа. В эмпирической части исследования использован термин «оценка», отражающий педагогические аспекты, в то время как термин «контроль» отражает в большей степени аспекты управления.

## **Анализ редакций федерального государственного стандарта начального общего образования в аспекте требований к формированию действия оценки младших школьников**

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС НОО), начиная с 2009 года, содержит требования к формированию универсальных учебных действий (метапредметных результатов). Сравним требования, представленные в разных редакциях стандарта, в части исследуемых регулятивных учебных действий.

ФГОС, утвержденный в 2009 году и действующий до 1 сентября 2022 года [Приказ Министерства образования и науки 2015], содержит перечень регулятивных умений, касающихся действия оценки и контроля:

- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;
- формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии.

Проект новой редакции ФГОС НОО [Проект новой редакции федерального государственного образовательного стандарта], предложенный для обсуждения педагогическому сообществу в 2018–2019 учебном году, включал развернутые характеристики регулятивных умений, в части умения контроля и оценки, описывая характеристики выпускника начальной школы:

- оценивает способы достижения результата, определяет более эффективные;
- устанавливает причины успеха/неудач деятельности; корректирует свои учебные действия для преодоления ошибок;
- контролирует результаты и процесс деятельности.

Новая редакция Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утвержденная приказом Министерства Просвещения от 31 мая 2021 г. № 286 (далее – ФГОС НОО 2021) [Приказ Министерства просвещения 2021], содержит применительно к уровням начального и основного общего образования следующие универсальные регулятивные действия: контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания (далее – универсальные регулятивные действия). Для начальной школы учебные действия, исследуемые нами, конкретизируются как самоконтроль, включая умения устанавливать причины успеха/неудач учебной деятельности; корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок.

### **Результаты эмпирического исследования проблемы диагностики действия оценки учеников начальных классов**

Реализация государственного образовательного стандарта всегда связана с возможностью измерения результатов. Для того чтобы рассмотреть текущее состояние исследуемой проблемы в педагогической практике, нами было проведено эмпирическое исследование в форме анкетирования по теме «Диагностика действия оценки как регулятивного УУД в начальной школе».

В исследовании приняли участие 34 респондента. Педагогический стаж участников исследования разнообразен: основную часть составили педагоги, работающие в школе более 25 лет (35 %), четвертую часть (26 %) – педагоги со стажем от 20 до 25 лет, пятую часть (18 %)

представляют учителя, работающие от 1 года до 5 лет, шестую часть (15 %) занимают педагоги, работающие от 6 до 14 лет, и учителя со стажем от 15 до 19 лет составляют (6 % респондентов).

Большинство из респондентов преподают в 4 классе (32 %), четверть учителей – во 2 классе (26 %), равное количество обучают 1 и 3 классы (23 %), также один из педагогов ведет разновозрастной коррекционный класс.

Расположение школ, в которых работают участники анкетирования, представляет как городскую, так и сельскую местность: основная часть (70,6%) работает в городе с населением больше 1 млн. человек; четверть респондентов (20,6 %) – в сельской местности; учителя, преподающие школе, расположенной в районном центре, составляют 8,8 %.

В ходе анкетирования учителям предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Как Вы диагностируете сформированность действия оценки?
2. Насколько актуальной Вы считаете используемую диагностику?
3. Какие затруднения возникают у учащихся при формировании действия оценки?

Раскроем результаты анализа ответов учителей на вопросы. Исходя из ответов, данных на первый вопрос «Как Вы диагностируете сформированность действия оценки», можно сделать вывод о том, что третья часть учителей (38,2 %) используют диагностику «ЭМУ-Эрудит» [Конкурсы «Эму-эрудит»], примерно равное количество (35,3 %) пользуются диагностикой «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» [Репкина, Заика 1993], на третьем месте стоит диагностика «Кластер качества ПГГПУ» (11,8 %) [Официальный сайт проекта «Кластер качества ПГГПУ»].

Небольшое количество педагогов (2,9 % на каждый ответ) дали следующие ответы: использую диагностику «Выкладывание узора из кубиков», использую полиатлон-мониторинг, использую свою дефектологическую диагностику, провожу итоговое тестирование, не диагностирую.

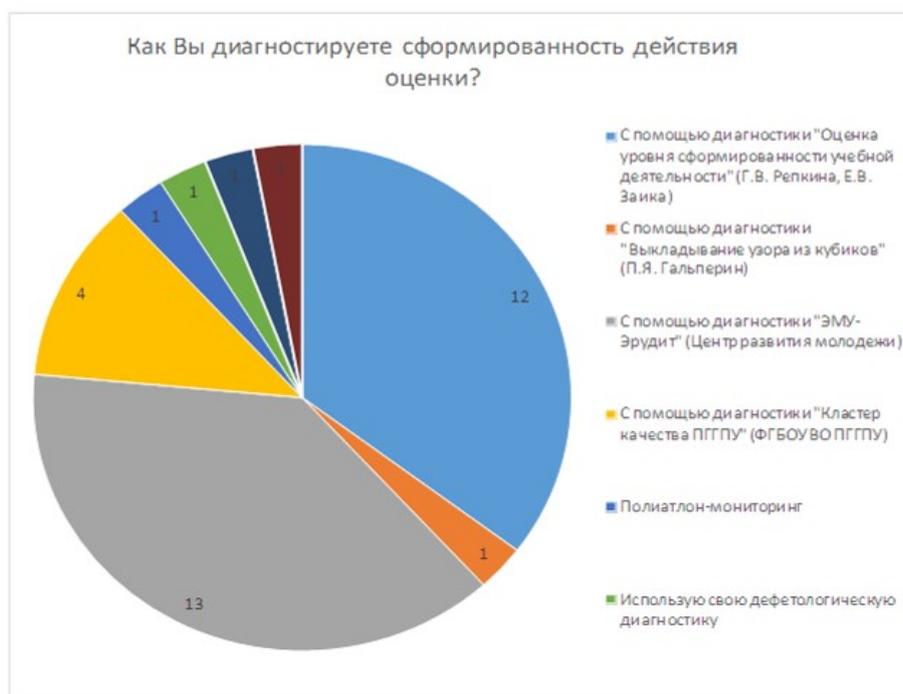


Рис 1. Используемые методики диагностики действия оценки младших школьников

На второй вопрос «Насколько актуальной Вы считаете используемую диагностику» были даны следующие ответы: большинство респондентов (85,2 %) считают используемую диагностику актуальной, всего (2,9 %) ответили, что считают используемую диагностику неактуальной, и у восьмой части учителей (11,7 %) данный вопрос вызвал затруднение.

Полученные данные могут говорить о недостаточной информированности учителей в исследуемом вопросе, так как выбор диагностического материала должен быть обоснован с различных точек зрения.

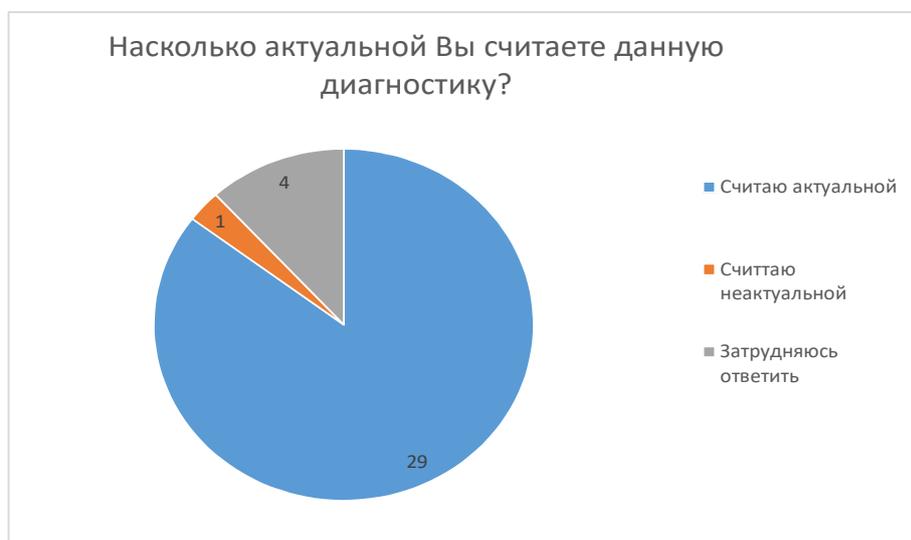


Рис 2. Оценка актуальности участниками опроса методики диагностики действия оценки младших школьников

Исследование ответов на третий вопрос «Какие затруднения возникают у учащихся при формировании действия оценки» было проведено методом кластерного анализа. Ответы педагогов разделены на кластеры нескольких уровней.

Около четверти (23 %) опрошенных учителей указывают на завышенную либо заниженную самооценку младшего школьника. Пятая часть учителей (20 %) отметили, что учащиеся не испытывают затруднения при формировании данного регулятивного УУД. Другие примеры ответов, разделенные на группы «трудности учащихся» и «трудности учителя», представим в таблице 1.

Таблица 1. Трудности учащихся и трудности учителя при формировании действия оценки учеников начальных классов

Трудности учащихся
«Бывают сложные задания, не соответствующие возрасту ребенка»
«Учащиеся не всегда могут обосновать оценку хорошо выполненной работы, то есть моменты, которые ещё плохо усвоены, или представляли реальную причину плохо выполненного или невыполненного задания»
«Невнимательно читают задание, поэтому затрудняются ответить»
«Не могут себя оценить, сомневаются в правильном выборе»
«Умение контролировать свою деятельность»
«Трудности в оценивании»
«Не умение спланировать свою деятельность»
«Оценка результатов деятельности»
«Самостоятельное формулирование познавательной цели»
«Выделить предмет оценки»

<b>Трудности учителя</b>
«Учитель специально не планирует работу по формированию действия оценки; отсутствие оценки за способом действий (присутствует оценка по результату); отсутствие критериального оценивания; нечеткие критерии выдвигаемые учителем или однообразная оценка на каждом уроке (аккуратно, правильно); пятибалльная отметочная система не позволяет отслеживать динамику школьной успешности (ученик за примеры деление с остатком получает тройки и не понимает где у него ошибки, то есть нет оценки за способом действия: не знает ли таблицу умножения, не умеет ли вычитать и т. д.)»
«Удерживать в голове критерии оценивания»
«Критерии»
«Незнание критериев»
«Объективность»
«Правильность оценивания»
«Адекватность оценки»
«Не хватает времени»

### **Заключение**

Таким образом, на основании анализа трех редакций ФГОС НОО выявлены различия в ожиданиях государства от выпускника начальной школы в части действий контроля и оценки, в новой редакции ФГОС НОО, на наш взгляд, требования адекватны возрастным возможностям младших школьников. На основании результатов эмпирического исследования выделены наиболее часто используемые диагностики сформированности действия оценки как регулятивного универсального учебного действия, а также затруднения учащихся, которые они испытывают при формировании данного регулятивного универсального учебного действия.

Проведенное исследование показало трудности, возникающие в работе учителей начальных классов, вызванные объективными причинами (изменение требований к соответствующим результатам в разных редакциях ФГОС НОО) и необходимость дальнейшей работы, направленной на понимание педагогами актуальных требований ФГОС НОО к выпускникам начальной школы, а также на поиск методов и средств для организации целенаправленной работы с младшими школьниками.

Отметим также, что в перспективе было бы интересно исследовать возможности анализа и обработки результатов диагностики, предоставляемые авторами той или иной диагностической методики, информационные соответствующего инструментария, возможность применения ее для решения диагностических (педагогических) и мониторинговых (управленческих) задач.

### **Список литературы**

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 13–33.
3. Безукладников К.Э., Готлиб Д.Л. Формирование функциональной грамотности в основной школе как способ повышения мотивации учения на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 1. С. 106–117. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45778243> (дата обращения: 05.08.2021).
4. Безукладников К.Э., Красноборова А.А., Крузе Б.А. Критериальное оценивание результатов образования [Электронный ресурс]. Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2012. 126 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22746556> (дата обращения: 05.08.2021).

5. Егоров К.Б., Захарова В.А. Как организовать себя: опыт независимой оценки регулятивных умений в дистанционном учении и преподавании [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 3 (37). С. 186–196. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46104123> (дата обращения: 05.08.2021).
6. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова. М.: Просвещение, 2009. 120 с.
7. Конкурсы-исследования «ЭМУ» для школьников 1–11 классов [Электронный ресурс]. URL: <https://emu.cerm.ru/> (дата обращения: 05.08.2021).
8. Крузе Б.А., Безукладников К.Э., Вертьянова А.А. Условия развития функциональной грамотности: Пушкин-центр как плацдарм для экспансии русского языка в ближнем и дальнем зарубежье [Электронный ресурс] // Язык и культура. 2021. № 53. С. 190–216. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45729544> (дата обращения: 05.08.2021).
9. Кузнецова М.И. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников как фактор повышения качества образования: автореф. ... д. пед. н. [Электронный ресурс]. М., 2017. 22 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30441352> (дата обращения: 05.08.2021).
10. Мосина М.А. Инструменты формирующего оценивания в практике работы современной школы [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 1. С. 18–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44261054> (дата обращения: 05.08.2021).
11. «Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: Сборник материалов / Под редакцией А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. 368 с.
12. Приказ Министерства образования и науки России от 06.10.2009 N 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/) (дата обращения: 05.08.2021).
13. Проект новой редакции федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=94553> (дата обращения: 05.08.2021).
14. Приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 05.08.2021).
15. Официальный сайт проекта «Кластер качества ПГГПУ» [Электронный ресурс]. URL: <https://kraiko.pspu.ru/> (дата обращения: 05.08.2021).
16. Скрипова Ю.Ю. Приемы формирующего оценивания на уроках литературного чтения как средство развития полноценного восприятия художественного произведения [Электронный ресурс] // Педагогика и просвещение. 2019. № 3. С. 117–124. DOI 10.7256/2454-0676.2019.3.30148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41811198> (дата обращения: 05.08.2021).
17. Скрипова Ю.Ю., Шабалина О.В. Особенности применения формирующего оценивания в коррекционно-развивающей деятельности учителя начальных классов [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 36–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44310778> (дата обращения: 05.03.2021).
18. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка сформированности учебной деятельности. Томск: Пеленг, 1993. 61 с.
19. Функциональная грамотность младшего школьника. Дидактическое сопровождение. Книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, О.О. Петрашко, В.Ю. Романова, О.А. Рыздзевская, И.С. Хомякова. М.: Российский учебник, 2018. 288 с.

#### References

1. Asmolov A.G., G.V. Burmenskaja, I.A. Volodarskaja. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design universal educational activities in primary school: from action to thought: teacher's manual]. Moscow: Prosveshchenie, 2008, 151 p. (In Russ.)
2. Basyuk V.S., Kovaleva G.S. Innovatsionnyi proekt Ministerstva prosveshcheniya «Monitoring formirovaniya funktsional'noi gramotnosti»: osnovnye napravleniya i pervye rezul'taty [Ministry of Education innovation project "Monitoring the formation of functional literacy": main directions a(In

Russ.) and first results]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy]. 2019, vol. 1, no.4 (61), pp. 13–33.

3. Bezukladnikov K.E., Gotlib D.L. Formirovanie funktsional'noi gramotnosti v osnovnoi shkole kak sposob povysheniya motivatsii ucheniya na urokakh inostrannogo yazyka [Developing functional literacy in the main school as a way to increase the motivation of teaching in foreign language lessons]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy]. 2021, no.1, pp. 106–117. DOI 10.15593,2224-9389,2021.1.8. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45778243> (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)

4. Bezukladnikov K.E., Krasnoborova A.A., Kruze B.A. Kriterial'noe otsenivanie rezul'tatov obrazovaniya [Benchmark assessment of educational outcomes]. Perm: Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet, 2012, 126 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22746556> (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)

5. Egorov K.B., Zakharova V.A. Kak organizovat' sebya: opyt nezavisimoi otsenki regul'yativnykh umenii v distantsionnom uchenii i prepodavanii [How to organize yourself: experience of independent assessment of regulatory skills in distance learning and teaching]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review)* [Scientific and Pedagogical Review]. 2021, issue. 3 (37), pp. 186–196. DOI: 10.23951,2307-6127-2021-3-186-196. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46104123> (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)

6. Kovaleva G.S., Loginova O.B. L.L. Alekseeva, S.V. Anashchenkova, M.Z. Biboletova. Planiruemye rezul'taty nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Planned outcomes of primary general education]. Moscow: Prosveshchenie, 2009, 120 p. (In Russ.)

7. Konkursy-issledovaniya «EMU» dlya shkol'nikov 1–11 klassov [Competitions-research "EMU" for schoolchildren 1–11 grades]. Available at: <https://emu.cerm.ru>, (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)

8. Kruze B.A., Bezukladnikov K.E., Vert'yanova A.A. Usloviya razvitiya funktsional'noi gramotnosti: Pushkin-tsentr kak platsdarm dlya ekspansii russkogo yazyka v blizhnem i dal'nem zarubezh'e [Conditions for the development of functional literacy: Pushkin Center as a bridgehead for the expansion of the Russian language in the near and far abroad]. *Yazyk i kul'tura* [Language and culture]. 2021, no.53, pp. 190-216. DOI 10.17223,19996195,53,13. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45729544> (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)

9. Kuznetsova M.I. Sistema kontrolya i otsenki obrazovatel'nykh dostizhenii mladshikh shkol'nikov kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya [The system of monitoring and evaluation of educational achievements of junior schoolchildren as a factor in improving the quality of education]. *Abstract of Doctor's degree dissertation*. Moscow, 2017, 22 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30441352> (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)

10. Mosina M.A. Instrumenty formiruyushchego otsenivaniya v praktike raboty sovremennoi shkoly [Formative assessment tools in the practice of a modern school]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian research. Pedagogy and psychology]. 2020, no.1, pp. 18–27. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44261054> (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)

11. «Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla ["Educational system" School 2100. " Common Sense Pedagogy]. A.A. Leont'eva. Moscow: Balass, 2003, 368 p. (In Russ.)

12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossii ot 06.10.2009 N 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 06.10.2009 N 373 "On the approval and implementation of the federal state educational standard for primary general education"]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_96801,ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801,ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c), (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)

13. Proekt novoi redaktsii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Draft new version of the federal state educational standard for primary general education]. Available at: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=94553> (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)

14. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossii ot 31.05.2021 N 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education of Russia from 31.05.2021 N 286 "On approval of the federal state educational standard for primary general education"]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View,0001202107050028> (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)

15. Ofitsial'nyi sait proekta «Klaster kachestva PGGPU» [The official website of the project "Quality Cluster of PGGPU"]. Available at: <https://kraioko.pspu.ru>, (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)
16. Skripova Yu.Yu. Priemy formiruyushchego otsenivaniya na urokakh literaturnogo chteniya kak sredstvo razvitiya polnotsebnogo vospriyatiya khudozhestvennogo proizvedeniya [Techniques of formative evaluation in literary reading lessons as a means of developing a full-fledged perception of an artistic work]. *Pedagogika i prosveshchenie* [Pedagogy and education]. 2019, no.3, pp. 117-124. DOI 10.7256,2454-0676.2019.3.30148. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41811198> (accessed: 05.08.2021). (In Russ.)
17. Skripova Yu.Yu., Shabalina O.V. Osobennosti primeneniya formiruyushchego otsenivaniya v korrektsionno-razvivayushchei deyatel'nosti uchitelya nachal'nykh klassov [Peculiarities of application of formative assessment in corrective and developmental activity of primary school teacher]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian research. Pedagogy and psychology]. 2020, no.3, pp. 36-48. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44310778> (accessed: 05.03.2021). (In Russ.)
18. Repkina G.V., Zaika E.V. Otsenka sformirovannosti uchebnoi deyatel'nosti [Evaluation of the formation of training activities]. Tomsk: Peleng, 1993, 61 p. (In Russ.)
19. Funktsional'naya gramotnost' mladshogo shkol'nika. Didakticheskoe soprovozhdenie. Kniga dlya uchitelya [Functional literacy of a junior student. Didactic escort. Book for Teacher]. N.F. Vinogradova, E.E. Kochurova, M.I. Kuznetsova, O.O. Petrashko, V.Yu. Romanova, O.A. Rydze, I.S. Khomyakova. Moscow: Rossiiskii uchebnyk, 2018, 288 p. (In Russ.)

#### ***Информация об авторах***

***В.А. Захарова*** – кандидат педагогических наук, доцент,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;  
***А.Е. Шохирева*** – студент, Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет.

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

***V.A. Zakharova*** – Ph.D. (Education), Associate Professor,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University;  
***A.E. Shohireva*** – Student, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 01.09.2021; одобрена после рецензирования 10.09.2021; принята к публикации 10.09.2021.

The article was submitted 01.09.2021; approved after reviewing 10.09.2021; accepted for publication 10.09.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 35–40.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 35–40.

Научная статья

УДК 378.016:81'271.2

doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-35-40

## **Использование аутентичной видеорекламы как эффективной опоры в обучении иноязычному высказыванию студентов гуманитарных специальностей**

**Юлия Александровна Комарова**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия, ykomarova@herzen.spb.ru

*Аннотация.* Данная статья рассматривает возможности использования рекламных видео материалов социального и коммерческого характера в процессе обучения иностранному языку в высшем учебном заведении гуманитарного профиля. В статье доказывается, что использование аутентичных видеоматериалов вообще и рекламных видеоматериалов, в частности, как средства обучения дает возможность познакомиться не только с различными образцами звучащей речи, но и, что не менее важно, с образцами речевого поведения и разнообразными способами, и средствами осуществления коммуникативного намерения, способствуя, в конечном итоге, развитию и совершенствованию умений иноязычного общения. В статье обоснованы и представлены критерии отбора рекламных материалов, предложен краткий анализ рекламных текстов, продемонстрирована эффективность использования отобранной аутентичной рекламы на занятиях по иностранному языку. В завершении сделан вывод о том, что использование рекламных видеоматериалов в процессе учебной деятельности способно оптимизировать процесс формирования умений в иноязычном общении, так как видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным.

*Ключевые слова:* аутентичная видео реклама, обучение общению, критерии отбора современной видео рекламы в методических целях, обучение студентов гуманитарных специальностей

*Для цитирования:* Комарова Ю.А. Использование аутентичной видеорекламы как эффективной опоры в обучении иноязычному высказыванию студентов гуманитарных специальностей // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 35–40. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-35-40>

Original article

## **The use of authentic video advertising as an effective support in teaching foreign language to students of humanitarian specialties**

**Yulia A. Komarova**

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, ykomarova@herzen.spb.ru

*Abstract.* his article considers the possibilities of using advertising video materials of a social and commercial nature in the process of teaching foreign language in a higher educational institution of the humanitarian profile. The article proves that the use of authentic video materials in general and advertising video materials, in particular, as a means of teaching makes it possible to get acquainted not only with various samples of sounding speech, but also with samples of speech behavior and in various ways and means of implementing communicative intentions, ultimately contributing to the development and improvement of foreign language communication skills. The article substantiates and presents the criteria for the selection of advertising materials, offers a brief analysis of advertising texts, demonstrates the

effectiveness of using selected authentic video advertisement in a foreign language classes. At the end of the narration it was concluded that the use of advertising video materials in the process of educational activities can optimize the process of forming skills in foreign language communication, since video materials are expected to be samples of authentic interaction, create an atmosphere of real communication, make the process of mastering a foreign language more lively and interesting, problematic, persuasive and emotional.

**Keywords:** authentic video advertising, training in communication, criteria for the selection of modern video advertising for methodological purposes, training students of humanitarian specialties

**For citation:** Komarova Yu.A. Using authentic video advertising as an effective support in teaching foreign language speech to students of humanitarian specialties. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;7:35-40. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-35-40>

## **Введение**

В современной методической теории и практике обучения иностранным языкам использование видеоматериалов признаётся эффективным средством интенсификации образовательного процесса. Предъявление на уроке учащимся рекламных видеоматериалов повышает продуктивность обучения иноязычной речи вследствие активизации зрительного восприятия. А передача информации посредством искусства предопределяет эмоциональность и динамичность презентации учебного материала, что, в свою очередь, усиливает мотивационный аспект обучения. Опора на звуковой и видеоряд улучшает восприятие информации, повышает эффективность работы, и, следовательно, является методически значимой особенностью обучения иноязычному общению.

Использование аутентичных видеоматериалов вообще и рекламных видеоматериалов, в частности, как средства обучения дает возможность познакомиться не только с различными образцами звучащей речи, но и, что не менее важно, с образцами речевого поведения и разнообразными способами, и средствами осуществления коммуникативного намерения, способствуя, в конечном итоге, развитию и совершенствованию умений иноязычного общения.

Также аутентичные рекламные видеоматериалы способствуют решению проблемы формирования положительной мотивации в изучении иностранного языка. Их использование в целом оказывает благоприятное влияние на формирование постоянного интереса к занятиям иностранного языка, превращая позитивные эмоциональные реакции в устойчивую склонность. В аутентичных видеоматериалах заложен значительный мотивационный потенциал, а именно, с одной стороны, они оживляют учебный процесс, поскольку интересны сами по себе как компонент иноязычного телевизионного вещания, а с другой стороны, они привносят тематику, обсуждая которую обучаемые познают особенности социальной и культурной жизни другой страны.

## **Основная часть**

Использование рекламных видеоматериалов в учебной аудитории предполагает функционирование широкого диапазона материалов, которые в совокупности с системой упражнений призваны реализовать главную задачу обучение – формирование умений в иноязычном общении. Для корректного отбора рекламных видеоматериалов необходимо в первую очередь выяснить, какие типы и виды реклам подлежат отбору в учебных целях, а также какого временного объёма должны быть названные рекламы, чтобы иметь возможность выступать в качестве учебных материалов.

Для решения данной задачи следует в первую очередь обратиться к существующим классификациям рекламных материалов. В этом плане примечательно отметить, что таковых классификаций существует большое множество. Однако для учебных целей наибольший интерес представляют рекламы, выделенные согласно следующим критериям:

1) по целевой аудитории: потребительская (ориентирована на вполне определенную аудиторию: подростков, домохозяйек и др.); деловая (ориентирована на запросы предприятия, промышленности, банковских структур и др.);

2) по функциям и целям: товарная (призвана содействовать реализации товаров и услуг); корпоративная, имиджевая (служит для повышения репутации и известности фирмы); социальная (пропагандирует какие-либо идеи и ценности, направлена на изменение поведенческой модели (борьба со СПИДом, курением, наркотиками) и популяризацию социальных ценностей, пропаганду здорового образа жизни и т.д.);

3) по средствам передачи: телевизионная; радиореклама; печатная; компьютерная [Панкратов 2001: 211].

В целях обучения иноязычному общению наиболее удачным будет использование телевизионной и компьютерной видеорекламы социальной и коммерческой направленности. В связи с этим следует более подробно рассмотреть различия социальной и коммерческой видов рекламы.

Основное отличие состоит, прежде всего, в целях и задачах рекламных сообщений, а также аудитории, которой они адресованы. Если коммерческая реклама преследует достаточно очевидные цели (информирование о выходе нового товара на рынок, побуждение к повышению покупательской активности, изменение отношения потребителей к той или иной услуге или товару), то цели социальной рекламы охватывают широкий круг гуманитарных задач. В общем и целом, можно утверждать, что основное предназначение социальной рекламы состоит в привлечении внимания широкой общественности к тому или иному явлению общественной жизни, причем, как правило, проблемному. Чаще всего, социальная реклама не только указывает на определенные общественные изъяны или недостатки, но и призывает к искоренению их. При этом «сверхзадачей» социальной рекламы является не просто привлечение общественного внимания к каким-либо общественным феноменам, но и изменение отношения общества к ним [Дейян 1993: 189].

Таким образом, если эффективность коммерческой рекламы можно оценивать исходя из конкретных рыночных показателей, таких как увеличение продаж той или иной услуги или товара, то эффективность социальной рекламы следует оценивать именно по таким показателям, как узнаваемость обществом того или иного социального феномена и изменение общественной позиции по отношению к нему [Панкратов 2001: 361].

Из того факта, что социальная реклама ставит своей целью изменение отношения к чему-либо, следует и различие целевых аудиторий коммерческой и социальной рекламы. Конкретный рекламный ролик ориентирован на узкий круг потребителей рекламируемого товара или услуги. Совсем иначе действует социальная реклама. Ее миссия заключается в том, чтобы воздействовать на лиц, которые участвуют в жизни общества и принятии значимых социальных, экономических или политических решений. Еще одним важным критерием разделения социальной и коммерческой рекламы является рекламодатель, то есть лицо, заказывающее и размещающее рекламу. Основным заказчиком коммерческой рекламы являются коммерческие организации. Заказчиком же социальной рекламы могут быть различные некоммерческие и общественные организации.

Таким образом, видеорекламой можно считать распространяемую телевизионным или компьютерным способом, адресованную широкому кругу лиц и направленную на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке, информация, а также информация, пропагандирующая какие-либо идеи и цели [Соколов 2003: 206]. С методической точки зрения под учебными рекламными видеоматериалами понимается тематически организованное, адекватное ступени обучения аудиовизуальное средство, представляющее собой видеoinформацию, направленную на реализацию практических, общеобразовательных и воспитательных целей.

Видеореклама отличается от других средств распространения рекламы и методически значима при обучении иноязычному общению вследствие того, что включает в себя сочетание звукового и зрительного воздействий. Помимо того, что это дает возможность наглядно продемонстрировать рекламируемые товары, с методической точки зрения благодаря

изображению, звуку, движению и цвету, обеспечивает высокую степень вовлечения обучаемых в происходящее на экране и способствует лучшему усвоению материала.

Рассматривая специфику рекламных видеоматериалов, отобранных с целью обучения иноязычному общению, нельзя не сказать о тексте, являющимся неотъемлемой частью данных видеоматериалов. Он, как правило, является главным элементом, раскрывающим основное содержание рекламного сообщения. Рекламный текст – это совокупность содержания рекламы и ее формы, то есть интеграция «мыслей» и «выражений». Язык рекламы – это словесные средства, которыми это содержание передается. Мысль можно изложить множеством способов, используя массу стилистических оттенков и акцентов. Важным при этом является композиция текста и его стилистическое воплощение [Картон 1991: 65]. Следует отметить, что в рекламных целях используются вариативные видеожанры, однако для целей обучения иноязычному общению наибольший интерес представляют такие виды рекламных жанров, как:

- рекламное сообщение, обычно содержащее рекламный заголовок-слоган;
- рекламное интервью, представляющее собой «вопрос-ответную» презентацию товаров или услуг;
- рекламный отчет, который сообщает о каком-либо событии, при этом основное внимание уделяется созданию во время изложения рекламного образа;
- рекламный очерк, повествующий о рекламируемом объекте в образной форме;
- рекламная консультация, представляющая собой совет, даваемый специалистами, об использовании товара или пользовании услугами;
- рекламный рассказ, представляющий собой небольшое образное повествование с несложным сюжетом и интересной композицией, ситуация, описываемая в котором, должна быть связана с рекламируемым объектом.

С методической точки зрения такие качества видеорекламы, как краткость и лаконичность, дают возможность эффективного использования разнообразных рекламных роликов как на уровне обсуждения их содержания, так и их смысла.

Важное требование, предъявляемое к рекламным текстам, – максимум информации при минимуме слов. Примечательно, что при создании видеорекламы используются слова с повышенной эмоциональной силой, создающие наглядный, осязаемый образ.

Здесь же заметим, что при построении рекламного текста большое значение имеет синтаксическая организация. Единство обеспечивается тесной синтаксической спаянностью отдельных структурных частей, представляющих собой сверхфразовые единства, и фраз, из которых эти единства состоят. Тесная синтаксическая связь актуализирует рекламную информацию, обеспечивает активное продвижение рекламной идеи. Для привлечения внимания используются риторические вопросы, восклицания, вопросно-ответная форма начала текста. Завершают текст побудительные высказывания с оттенком доверительной просьбы, совета, напоминания [Коньков 1996: 106].

Особое место в структуре видеорекламы занимает рекламный слоган. Рекламный слоган (a motto of the brand) – это краткая запоминающаяся фраза, которая передает в яркой, образной форме основную идею рекламной кампании. Важными характеристиками слогана являются краткость, ритмический и фонетический повтор, контрастность, языковая игра и эффект скрытого диалога. Слоган является важной составляющей фирменного стиля [Романова 2001: 14].

Именно слоган выражает основной смысл рекламной концепции. Нередко весь рекламный текст видеорекламы состоит из только из слогана. Поэтому можно считать слоган наиболее экспрессивным видом рекламного текста. «Эффективный слоган обязательно содержит средства выражения личностного начала» как на лексическом, так и на грамматическом уровне. В слогане должны использоваться элементарные предикативные коммуникативные модели – простые предложения, любые осложненные синтаксические конструкции сразу же делают слоган «потенциальным аутсайдером в запоминаемости» [Мокшанцев 2001: 194].

С методической точки зрения слоган в совокупности со всеми своими характерными особенностями является основой для создания максимально разнообразных, творческих заданий с целью развития умений устного монологического высказывания.

### Заключение

В завершении отметим, что использование рекламных видеоматериалов в процессе учебной деятельности способно оптимизировать процесс формирования умений в иноязычном общении, так как видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным.

### Список литературы

1. Абрамова В.С. Аутентичный художественный фильм в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 4. С. 109–112.
2. Власова О.В. Развитие критического мышления посредством работы с видео на занятиях иностранного языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 1. С. 83–88.
3. Дейян А.В. Реклама – двигатель торговли? М.: Прогресс-Универс, 1993. 283 с.
4. Ивашкевич И.Н. К вопросу о взаимосвязи между психологическими и языковыми структурами (междисциплинарный подход к проблеме) // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 1. С. 33–40.
5. Картон Г. Эффективность и неэффективность рекламы. М.: Генезис, 1991. 157 с.
6. Коньков В.И. Рекламные тексты нетрадиционного типа. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 2: История, языкознание, литературоведение. 1996. Вып. 2. С. 106–110.
7. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учеб. пособие / Науч. ред. М. В. Удальцова. Серия «Высшее образование». М.: Новосибирск: ИНФРА-М, Сибирское соглашение, 2001. 30 с.
8. Панкратов Ф.Г. Рекламная деятельность: Учебник для студентов высших учебных заведений: 3-е изд. М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг», 2001. 392 с.
9. Романова Т.Н. Слоганы в языке современной рекламы // Лингвистика. 2001. № 3. С. 11–23.
10. Соколов А.Г. Монтаж: телевидение, кино, видео. М.: Изд-во А. Г. Дворникова, 2003. 292 с.
11. Храменко Т.А. Использование коротких юмористических фильмов в практике преподавания РКИ // Евразийский гуманитарный журнал, 2019. № 2. С. 112–116.
12. Шустова С.В., Ошева Е.А. Рекламный дискурс: к вопросу о потенциале языковой системы // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. НГПУ им. Козьмы Минина. Нижний Новгород: Изд-во «Нижегородский государственный педагогический университет», 2015. С. 103–108.
13. Шустова С.В., Платонова Е.А. Рекламный текст: к вопросу о специфике // Общие и частные вопросы филологии. Сборник научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции. Отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары: Изд-во «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», 2016. № 4–1. С. 246–249.
14. Шустова С.В., Платонова Е.А. Метафоричность рекламного текста // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2017. № 4–1. С. 13–17.
15. Шустова С.В., Платонова Е.А. Рекламный текст: лексические средства в манипулятивной функции // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2017. № 4–3. С. 3–6.

### References

1. Abramova V.S. Autentichnyi khudozhestvennyi fil'm v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku [Authentic feature film in vocational-oriented foreign language education]. *Evraziiskii gumanitarnyi zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2018, no.4, pp. 109–112. (In Russ.)
2. Vlasova O.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya posredstvom raboty s video na zanyatiyakh inostrannogo yazyka [Developing critical thinking through working with videos in foreign language classes]. *Evraziiskii gumanitarnyi zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2017, no.1, pp. 83–88. (In Russ.)
3. Deiyan A.V. Reklama - dvigatel' trgovli? [Is advertising the engine of trade?] Moscow: Progress-Univers, 1993, 283 s. (In Russ.)

4. Ivashkevich I.N. К вопросу о взаимосвязи между психологическими и языковыми структурами (междисциплинарный подход к проблеме) [On the relationship between psychological and linguistic structures (multidisciplinary approach to the problem)]. *Gumanitarnye issledovaniya. Istoriya i filologiya* [Humanitarian research. History and philology.]. 2021, no.1, pp. 33–40. (In Russ.)
5. Karton G. Эффективность и неэффективность рекламы [Эффективность и неэффективность рекламы]. Moscow: Genezis, 1991, 157 p. (In Russ.)
6. Kon'kov V.I. Рекламные тексты нетрадиционного типа [Advertising texts of non-traditional type]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 2: Istoriya, yazykoznanie, literaturovedenie* [Bulletin of St. Petersburg University. Ser. 2: History, linguistics, literary criticism]. 1996, issue 2, pp. 106-110. (In Russ.)
7. Mokshantsev R.I. Психология рекламы [Psychology of advertising]. Moscow: Novosibirsk: INFRA-M, Sibirskoe soglasenie, 2001, 30 p. (In Russ.)
8. Pankratov F.G. Рекламная деятельность [Advertising activities]. 3 ed. Moscow: Informatsionno-vnedrencheskii tsentr «Marketing», 2001, 392 p. (In Russ.)
9. Romanova T.N. Слоганы в языке современной рекламы [Slogans in the language of modern advertising]. *Lingvistika* [linguistics]. 2001, no.3, pp. 11–23. (In Russ.)
10. Sokolov A.G. Montazh: televidenie, kino, video [Editing: television, cinema, video]. Moscow: Izd-vo A.G. Dvornikova, 2003, 292 p. (In Russ.)
11. Khranchenko T.A. Ispol'zovanie korotkikh yumoristicheskikh fil'mov v praktike prepodavaniya RKI [The use of short humorous films in the practice of teaching RCTs]. *Evraziiskii gumanitarnyi zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal], 2019, no.2, pp. 112–116. (In Russ.)
12. Shustova S.V., Osheva E.A. Рекламный дискурс: к вопросу о потенциале языковой системы [Advertising discourse: on the potential of the language system]. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty lingvistiki, literaturovedeniya, metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*. [Theoretical and practical aspects of linguistics, literary criticism, methods of teaching foreign languages]. Nizhny Novgorod: Izd-vo «Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet», 2015, pp. 103–108. (In Russ.)
13. Shustova S.V., Platonova E.A. Рекламный текст: к вопросу о специфике [Promotional text: to the question of specifics]. *Obshchie i chastnye voprosy filologii. Sbornik nauchnykh statei po materialam XIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [General and private issues of philology. Collection of scientific articles on the materials of the XIII International Scientific and Practical Conference]. Cheboksary: Izd-vo «Chuvashskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. I.Ya. Yakovleva», 2016, no.4-1, pp. 246–249. (In Russ.)
14. Shustova S.V., Platonova E.A. Метафоричность рекламного текста [Metaphorical advertising text]. *Vestnik Tadjikskogo natsional'nogo universiteta. Seriya filologicheskikh nauk* [Bulletin of Tajik National University. Philological Sciences Series]. 2017, no.4–1, pp. 13–17. (In Russ.)
15. Shustova S.V., Platonova E.A. Рекламный текст: лексические средства в манипулятивной функции [Promotional text: lexical tools in manipulative function]. *Vestnik Tadjikskogo natsional'nogo universiteta. Seriya filologicheskikh nauk* [Bulletin of Tajik National University. Philological Sciences Series]. 2017, no.4-3, pp. 3–6. (In Russ.)

#### **Информация об авторах**

**Ю.А. Комарова** – доктор педагогических наук, профессор,  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

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

**Yu.A. Komarova** – Grand Ph.D. (Education), Professor,  
Herzen State Pedagogical University of Russia.

Статья поступила в редакцию 23.07.2021; одобрена после рецензирования 05.08.2021; принята к публикации 05.08.2021.

The article was submitted 23.07.2021; approved after reviewing 05.08.2021; accepted for publication 05.08.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 41–46.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 41–46.

Научная статья

УДК 373.3.016

doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-41-46

## **Проблема применения классно-урочной технологии в современных реалиях как фактор поддержания образовательной среды начальной школы**

**Лариса Николаевна Кретова<sup>1</sup>, Валентина Александровна Троицкая<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

<sup>1</sup>кандидат филологических наук, доцент, kretlarisa@mail.ru

<sup>2</sup>магистрант, valy03121997@yandex.ru

**Аннотация.** Целью данной статьи является обоснование необходимости применения классно-урочной технологии обучения на уроках иностранного языка в начальных классах в контексте взаимодействия традиционных и информационных технологий обучения. В работе раскрываются проблемы использования классно-урочной технологии обучения в современной методике преподавания иностранного языка такие, как проблема поддержания авторитета учителя, проблема развития «диалога» между учеником и учителем, проблема развития языковых навыков школьников в рамках применения информационных технологий обучения и др. Обосновываются предпосылки для сохранения ведущей роли данной технологии обучения в начальных классах: формирование ситуации живого «общения» между учеником и учителем, сохранение авторитета учителя, рациональное применение информационных технологий обучения, и т.д. В статье также раскрывается понятие классно-урочной технологии обучения, а также ключевые принципы данной технологии обучения, её преимущества и недостатки, которые позволяют выделить сильные и слабые стороны классно-урочной технологии обучения, необходимые в процессе построения современного урока иностранного языка. В данной работе предлагаются приоритетные направления развития данной технологии обучения в рамках применения информационных технологий на уроках иностранного языка в начальных классах, которые, с одной стороны, позволят усовершенствовать методы обучения иностранному языку в начальной школе, посредством применения информационных технологий обучения (видеоматериалы, обучающие сайты, текстовые редакторы и т.д.), и, в то же время, дадут возможность развивать основные принципы классно-урочной технологии обучения, которая выступает основным фактором поддержания образовательной среды начальной школы.

**Ключевые слова:** традиционные и информационные технологии обучения, классно-урочная технология обучения, информационно-коммуникационные технологии обучения, технологии интерактивного обучения, технологии дистанционного обучения, компьютерные технологии обучения

**Для цитирования:** Кретова Л.Н., Троицкая В.А. Проблема применения классно-урочной технологии в современных реалиях, как фактор поддержания образовательной среды начальной школы // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 41–46. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-41-46>

Original article

## **The problem of usage classroom-based technology in modern realities as a factor in maintaining the educational environment of primary school**

**Larisa N. Kretova<sup>1</sup>, Valentina A. Troickaya<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

<sup>1</sup>Ph.D. (Philology), Associate professor, kretlarisa@mail.ru

<sup>2</sup>Master's student, valy03121997@yandex.ru

**Abstract.** The aim of the article is to prove the need for the usage of classroom-based learning technology in foreign language lessons in primary classes. This technology is considered in the context of the interaction of traditional and information learning technologies. The paper reveals the problems of usage classroom-based learning technology in the modern methodology of teaching a foreign language. These problems are: the problem of maintaining the authority of the teacher, the problem of developing a «dialogue» between the pupil and the teacher, the problem of developing the language skills of schoolchildren within the framework of the usage of information learning technologies, etc. The article proves the preconditions for maintaining the leading role of this technology of teaching in primary classes. As an example: development of a situation of live «communication» between a pupil and a teacher, preservation of the teacher's authority, rational usage of information learning technologies etc. The article also uncovers the concept of classroom-based learning technology and the key principles of this learning technology, its advantages and disadvantages. This allows us to identify the strengths and weaknesses of the classroom-based learning technology, necessary in the process of construction a modern foreign language lesson. This paper proposes the priority directions of developing this learning technology within the framework of the usage of information technologies in foreign language lessons in primary classes. On the one hand, these directions will allow improving the methods of teaching a foreign language in primary school, by the usage of information learning technologies (video materials, training sites, word processors, etc.). At the same time, they will give an opportunity to promote the basic principles of classroom-based learning technology, which is the main factor in maintaining the educational environment of primary school.

**Keywords:** traditional and information learning technologies, classroom-based learning technology, information and communication learning technologies, interactive learning technologies, distance learning technologies, computer learning technologies

**For citation:** Kretova L.N., Troickaya V.A. The problem of applying classroom and lesson technology in modern realities as a factor in maintaining the educational environment of primary school. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;7:41-46. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-41-46>

## Введение

На современном этапе развития образования одной из ключевых проблем является проблема сохранения и модернизации *классно-урочной технологии обучения* в контексте развития *информационных технологий*. К основным проблемам применения данной технологии обучения можно отнести следующие:

- проблема поддержания живого диалога между учеником и учителем, в связи с активным развитием информационных технологий;
- проблема сохранения авторитета учителя, который в современной системе образования выступает не наставником, а консультантом;
- проблема развития языковых навыков школьников в рамках применения информационных технологий;
- проблема «механизации» процесса обучения в контексте развития новых технологий и т.д.

Исходя из вышеизложенной проблематики, можно сформулировать предпосылки для сохранения и усовершенствования *классно-урочной технологии обучения*, к которым относятся следующие: формирование ситуации живого «общения» между учеником и учителем, необходимого в целях поддержания гармоничной образовательной среды, сохранение ведущей роли учителя, который выступает ведущим организатором учебной деятельности, рациональное применение информационных технологий обучения, позволяющих оптимизировать процесс обучения иностранному языку и др. [Harmer 2001; Methodology in Language Teaching 2000]

Класно-урочная технология обучения выступает основой поддержания образовательной среды школы. Так как обучение в начальных классах является ключевым этапом обучения, когда детям дают базовые знания, формируя их представление о действительности, прививают им определённые ценности и навыки, то в этой связи существует необходимость поддержания ведущей роли класно-урочной технологии обучения, а также её модернизации в рамках применения информационных технологий.

### **Основная часть**

Прежде чем рассматривать класно-урочную технологию обучения необходимо дать определение *традиционным и информационным технологиям обучения*. *Традиционные технологии обучения (ТТО)* – это технологии, построенные на основе объяснительно-иллюстративного способа обучения, применяемые по традиции, по образцу [Зайцев 2012: 41]. Данные технологии отличают такие признаки, как: направленность на развитие знаний, умений и навыков (ЗУН), сохранение ведущей роли учителя, который организует весь учебный процесс, наличие определённых установок и целей, которые определяют весь процесс обучения и т.д. *Информационные технологии обучения (ИТО)* представляют собой «совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами» [Пащенко 2013: 22]. *Информационные технологии обучения* являются основным средством подготовки и передачи информации, что позволяет реализовать компьютерная и информационная техника. Информационные технологии направлены на решение задач в дидактике, как в теоретическом, так и в практическом плане и т.д. Таким образом, можно сделать вывод о том, что основное отличие данных технологий обучения заключается в том, что *традиционные технологии обучения* направлены непосредственно на поддержание образовательного процесса, его основных целей, установок и содержания, в то время как *информационные технологии обучения* нацелены на поиск новых путей развития и модернизации уже существующих методов обучения с применением информационных технологий.

*Класно-урочная технология обучения* по своему содержанию относится к традиционным технологиям обучения. Данная технология обучения была создана на основе принципов дидактики, сформулированных Я.А. Коменским в XVII веке [Селевко 2005: 68], под ней принято подразумевать «организацию учебного процесса, при которой учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний. Основной формой обучения является урок. Содержание обучения в каждом классе определяется учебными планами и программами. Урок проводится по твёрдому расписанию, составленному на основе учебного плана. Местом проведения урока служат классные комнаты, учебные кабинеты, мастерские, учебно-опытные участки» [Селевко 2005: 68]. Тем самым, *класно-урочная технология обучения* направлена на поддержание учебной среды, в рамках которой деятельность учителя и ученика регламентируется учебными планами и программами, которые реализуются в отдельных классах.

*Класно-урочная технология обучения* обладает рядом особенностей, которые позволяют организовать и структурировать весь процесс обучения, а также сохранять основные учебные цели и задачи в процессе всего обучения [Закирова 2018: 14–15; Традиционные и нетрадиционные... 2018]:

- каждый класс имеет постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности;
- каждый класс работает в соответствии с годовым планированием;
- учебный процесс реализуется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей – уроков;
- каждый урок посвящается только одному предмету;

- расписание уроков выстраивается в соответствии с расписанием;
- учитель занимает лидирующее положение и руководит всем процессом обучения;
- на уроке применяются различные виды и формы познавательной деятельности учащихся.

Исходя из вышеизложенных положений, можно прийти к выводу о том, что *классно-урочная технология обучения* направлена на развитие универсальных учебных действий (УУД) и их практическое применение, которое реализуется посредством упорядоченного освоения учебной программы, а также поддержания авторитета учителя, который выступает организатором всего процесса обучения.

В процессе применения *классно-урочной технологии обучения* можно выделить как преимущества, так и недостатки, которые позволяют оценить результативность использования данной технологии. Так, к преимуществам данной технологии обучения можно отнести систематический характер обучения, упорядоченную логически правильную подачу учебного материала, организационную четкость, постоянное эмоциональное воздействие личности учителя и др. Недостатками данной технологии обучения являются однообразие и шаблонное построение уроков, отсутствие у учащихся функций целеполагания, планирования, оценивания, отсутствие индивидуального обучения и др. [Селевко 2005: 72].

Таким образом, в современных реалиях развития системы образования *классно-урочная технология обучения* должна применяться наряду с *информационными технологиями обучения*, а также включать в себя элементы других *традиционных технологий обучения* (технология сотрудничества, коммуникативная технология и др.), что позволит усовершенствовать методику обучения иностранному языку, и, тем самым, повысить результативность всего процесса обучения.

Приоритетными *направлениями развития классно-урочной технологии обучения* в рамках применения *информационных технологий* на уроках иностранного языка в начальных классах могут выступать:

1) *Применение классно-урочной технологии обучения с элементами информационно-коммуникационных технологий обучения (ИКТ), при которой ИКТ технологии выступают основой развития современной системы образования.* Применение данного вида технологий на уроках английского языка в начальной школе обеспечит развитие коммуникативной компетенции, в частности, текстовый процессор *MS Word* позволяет создавать карточки-задания, в то время как текстовый редактор *MS PowerPoint* даёт возможность создавать презентационный материал при помощи различных графических материалов, что способствует повышению эффективности обучения иностранным языкам, посредством предоставления иллюстративного материала в интерактивном формате [Сборник ... 2008: 19–25]; *видеоматериалы* позволяют ученикам понять практическое назначение иностранного языка [Harmer 2001: 282], они также позволяют отрабатывать лексический материал, что способствует расширению вокабуляра [Richards, Renandya 2000: 366–367] и т.д.

2) *Применение классно-урочной технологии обучения с технологиями интерактивного обучения (ТИО).* Технологии интерактивного обучения способствуют всестороннему развитию языковых навыков школьников. Так, *интернет-сайты Starfall.com и Oxford Phonics World* направлены на отработку фонетического материала, *сайты Liveworksheets.com, EnglishExercises.org и Study Languages Online.com* позволяют школьникам отрабатывать лексический и грамматический материал, а также навыки аудирования [Starfall.com; Oxford Phonics World; Liveworksheets.com; EnglishExercises.org; Study Languages Online.com].

3) *Применение классно-урочной технологии обучения в рамках технологий дистанционного обучения/* – технологии дистанционного обучения позволяют развивать как языковые, так и когнитивные навыки школьников, посредством использования во время и вне урока различных образовательных ресурсов. В качестве примера может послужить

информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам», которая даёт возможность ученикам приобретать новые знания умения и навыки, необходимые в процессе изучения иностранного языка. Данная информационная система также содержит различные *цифровые образовательные ресурсы (ЦОР)*, которые способствуют развитию личностно-ориентированного обучения, навыков самостоятельной поисковой и творческой деятельности обучающихся, они также повышают мотивацию к обучению иностранного языка за счёт интерактивности и наглядности обучения [Пашенко 2013: 62].

4) *Применение классно-урочной технологии обучения с использованием компьютерных технологий обучения (КТО)* – компьютерные технологии обучения направлены на развитие навыков самостоятельности школьников, так как данный вид технологий подразумевает поиск и анализ полученной информации, а также её дальнейшее практическое применение. В качестве примера компьютерных технологий обучения можно привести *онлайн-тренажёры Quizlet и Kreekly English* [Quizlet; Kreekly English], которые позволяют преподавателям создавать подборки интерактивных карточек в рамках определённых модулей, способствующие отработке лексического материала посредством выполнения упражнений, как в устном, так и в письменном формате.

### Заключение

Исходя из вышеизложенного материала, можно сделать вывод о том, что, в связи с новыми требованиями к уроку иностранного языка в начальных классах, существует необходимость модернизации классно-урочной технологии обучения с использованием различных технических и компьютерных средств, что обеспечит комплексное развитие языковых навыков школьников (аудирование, чтение, письмо, говорения), а также будет способствовать повышению мотивации к изучению иностранного языка, и, как результат, развитию когнитивных навыков обучающихся.

При этом сам урок иностранного языка должен сохранять основные принципы *классно-урочной технологии обучения*: поддержание авторитета учителя, организационная чёткость урока, применение различных видов познавательной деятельности в процессе обучения и другие, что позволит грамотно выстраивать весь процесс обучения.

### Список литературы

1. Единое окно доступа к образовательным ресурсам. Официальный сайт Федерального портала «Российского образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://window.edu.ru/> – Загл. с экрана (дата обращения: 12.08.2021).
2. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии. Учебное пособие. Книга 1. Челябинск: Изд-во «Челябинский государственный педагогический университет», 2012. 411 с.
3. Пашенко О.И. Информационные технологии в образовании. Учебно-методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во «Нижневартовский государственный университет», 2013. 227 с.
4. Сборник научно-методических материалов по использованию ИКТ в начальной школе. Учебное пособие / Н.В. Федяинова, Е.О. Брицкая. Омск: Изд-во «Омский государственный университет», 2008. 114 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
6. Традиционные и нетрадиционные формы обучения и воспитания. Учебное пособие / В.Г. Закирова, В.К. Власова, Л.Р. Каюмова, Э.Г. Сабирова. Казань: Изд-во «Казанский государственный университет», 2018. 109 с.
7. EnglishExercises.Org. URL: <https://www.englishexercises.org/> (дата обращения: 12.08.2021).
8. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Longman ELT, 2001. 386 p.
9. Kreekly English. URL: <https://kreekly.com/training/> (дата обращения: 12.08.2021).
10. Liveworksheets.com – Interactive worksheets maker for all languages and subjects. URL: <https://www.liveworksheets.com/> (дата обращения: 12.08.2021).
11. Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice / J.C. Richards, W.A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 422 p.

12. Oxford Phonics World. URL: <https://elt.oup.com/student/oxfordphonicsworld/?cc=ru&selLanguage=ru> (дата обращения: 12.08.2021).
13. Quizlet. URL: <https://quizlet.com/ru> (дата обращения: 12.08.2021).
14. Starfall Education: Kids Games, Movies, & Books K-3. URL: <https://www.starfall.com/h/> (дата обращения: 12.08.2021).
15. Study Languages Online.Com. URL: <http://www.study-languages-online.com/ru/en/> (дата обращения: 12.08.2021).

### References

1. Edinoe okno dostupa k obrazovatel'nyim resursam. Ofitsial'nyi sait Federal'nogo portala «Rossiiskogo obrazovaniya» [A single window for access to educational resources. Official website of the Federal Portal "Russian Education"]. Available at: <http://window.edu.ru> (accessed: 12.08.2021). (In Russ.)
2. Zaitsev V.S. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii [Modern pedagogical technologies]. Book 1. Chelyabinsk: Izd-vo «Chelyabinskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet», 2012, 411 p. (In Russ.)
3. Pashchenko O.I. Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii [Information technology in education]. Nizhnevartovsk: Izd-vo «Nizhnevartovskii gosudarstvennyi universitet», 2013, 227 p. (In Russ.)
4. Sbornik nauchno-metodicheskikh materialov po ispol'zovaniyu IKT v nachal'noi shkole [Compendium of scientific and methodological materials on the use of ICT in primary school]. N.V. Fedyainova, E. O. Britskaya. Omsk: Izd-vo «Omskii gosudarstvennyi universitet», 2008, 114 p. (In Russ.)
5. Selevko G.K. Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii [Encyclopedia of Educational Technologies]. vol. 1. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2005, 556 p. (In Russ.)
6. Traditsionnye i netraditsionnye formy obucheniya i vospitaniya [Traditional and non-traditional forms of learning and education]. V.G. Zakirova, V.K. Vlasova, L.R. Kayumova, E.G. Sabirova. Kazan: Izd-vo «Kazanskii gosudarstvennyi universitet», 2018, 109 p. (In Russ.)
7. EnglishExercises.Org. URL: <https://www.englishexercises.org/> (дата обращения: 12.08.2021).
8. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Longman ELT, 2001. 386 p.
9. Kreekly English. URL: <https://kreekly.com/training/> (дата обращения: 12.08.2021).
10. Liveworksheets.com – Interactive worksheets maker for all languages and subjects. URL: <https://www.liveworksheets.com/> (дата обращения: 12.08.2021).
11. Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice / J.C. Richards, W.A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 422 p.
12. Oxford Phonics World. URL: <https://elt.oup.com/student/oxfordphonicsworld/?cc=ru&selLanguage=ru> (дата обращения: 12.08.2021).
13. Quizlet. URL: <https://quizlet.com/ru> (дата обращения: 12.08.2021).
14. Starfall Education: Kids Games, Movies, & Books K-3. URL: <https://www.starfall.com/h/> (дата обращения: 12.08.2021).
15. Study Languages Online.Com. URL: <http://www.study-languages-online.com/ru/en/> (дата обращения: 12.08.2021).

### **Информация об авторах**

**Л.Н. Кретьова** – кандидат филологических наук, доцент,  
Новосибирский государственный педагогический университет;

**В.А. Троицкая** – магистрант,  
Новосибирский государственный педагогический университет.

### **Information about the authors**

**L.N. Kretova** – Ph.D. (Philology), Associate professor, Novosibirsk State Pedagogical University;

**V.A. Troickaya** – Master's student, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 15.08.2021; одобрена после рецензирования 25.08.2021; принята к публикации 25.08.2021.

The article was submitted 15.08.2021; approved after reviewing 25.08.2021; accepted for publication 25.08.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 47–54.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 47–54.

Научная статья

УДК 81'271.2

doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-47-54

## **Художественный текст как средство развития эмпатии в иноязычном образовании**

**Наталья Сергеевна Попова**

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,  
natasharubina@yandex.ru

**Аннотация.** Быстро меняющиеся политические и социально-экономические условия современной жизни влекут за собой серьезные изменения в сфере иноязычного образования. Кризисные явления, дисбаланс и турбулентность общественной жизни приводят к снижению физического и психологического здоровья участников образовательного процесса. К сожалению, в настоящее время в педагогической среде вопросы здоровьесбережения по-прежнему не получают необходимого внимания. В результате снижается психологическая безопасность образовательного процесса – под угрозой находятся как учителя (профессиональное выгорание, тревожность, повышенный уровень стресса и т.д.), так и обучающиеся (конфликтность, тревожность, депрессивность, неврозы и т.д.). Противодействовать негативным воздействиям окружающего мира возможно лишь с помощью аккумуляции собственного личностного ресурса и грамотного управления им. Высокий уровень развития умений саморегуляции, саморефлексии и эмпатии обеспечивает благополучность жизнедеятельности человека. Эмпатия позволяет преподавателям и обучающимся навести мосты эффективного и психологически безопасного взаимодействия. В частности, практики, развивающие эмпатию, содействуют решению проблем «травли» (bullying) и неприязни по отношению к обучающимся с особыми образовательными нуждами. Развивать эмпатию в контексте иноязычного образования можно при работе с художественными произведениями. Сопереживая героям произведения, человек испытывает широкий спектр эмоций, многие из которых оказались бы недоступны для него в реальной жизни.

**Ключевые слова:** эмпатия, иноязычное образование, художественный текст, психологическая безопасность образовательного процесса

**Для цитирования:** Попова Н.С. Художественный текст как средство развития эмпатии в иноязычном образовании // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 47–54. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-47-54>

Original article

## **Fictitious text as a means of empathy development in foreign language education**

**Natalya S. Popova**

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, natasharubina@yandex.ru

**Abstract.** Rapid changes in modern political and socio-economic conditions of life lead to significant alterations in foreign language teaching. Crises, turbulence and disbalance of social life result in decrease in physical and psychological health of teachers and students. Unfortunately, the issues of health preservation remain urgent in modern pedagogical communities. As a result, the psychological security of the educational process deteriorates, which threatens teachers (professional burn-out, anxiety, high levels of stress, etc.) as

well as learners (conflicts, anxiety, depression, neurosis, etc.). It is possible to withstand the negative effects of the surrounding world only with the help of accumulating and managing one's personal resources. High levels in the development of self-regulation, self-reflection and empathy skills provide for well-being and balance in people's lives. Empathy enables teachers and learners to communicate effectively and safely. For example, practices and tools of empathy can solve the problems of bullying and inclusive education. It is possible to develop empathy skills on the basis of reading and analyzing fiction. Empathizing with the characters of a fictitious text one experiences a wide spectrum of emotions, which otherwise would be limited in real life.

**Keywords:** empathy, foreign language education, fictitious text, psychological security of the educational process

**For citation:** Popova N.S. Artistic text as a means of developing empathy in foreign language education. *Humanitarian studies. Pedagogy and psychology*. 2021;7:47-54. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-47-54>

## Введение

Наиболее явными чертами современной жизни общества являются кризисность, дисбаланс и турбулентность в разных его сферах. Принципиально новыми угрозами, возникшими в последние годы, становятся неконтролируемая миграция, киберпреступность, терроризм и пандемии опасных неизученных ранее вирусов [Чумаков 2018]. Подобные условия заставляют членов мирового сообщества выбирать разные стратегии жизнедеятельности – некоторые принимают сложившуюся ситуацию и стремятся найти в ней преимущества, другие выбирают путь ухода от реальности тем или иным способом. Большинство людей, к сожалению, оказываются неготовыми к осмыслению и принятию вызовов современного общества, они не обладают необходимыми умениями и стратегиями саморегуляции, не умеют управлять своим собственным внутренним ресурсом для противодействия кризисным явлениям. В результате многие из них сталкиваются с такими проблемами как повышенный уровень стресса, тревожность, неврозы, панические атаки и т.д.

Неспособность адекватно оценить ту или иную ситуацию в жизни, принять ее, приспособиться к ней и использовать ее для решения необходимых задач, чаще всего связана с низким уровнем сформированности осознанности. Осознанность имеет место, когда человек понимает что побуждает его к деятельности, что является содержанием его потребностей [Леонтьев 2004] и может принять ответственное решение, не будучи во власти негативных стереотипов и паттернов. Одной из важнейших составляющих осознанности, непосредственно влияющих на способность аккумулировать свой внутренний ресурс и управлять им является эмпатия [Попова 2020].

Развитие способности к эмпатии приобретает особую значимость в контексте иноязычного образования. Эмпатическое отношение позволяет преподавателю найти индивидуальный подход к своим обучающимся, минимизировать конфликтность в образовательной среде и улучшить психологический климат процесса обучения. Для обучающегося развитие способности к эмпатии означают большую удовлетворенность в общении с преподавателями и другими обучающимися, повышение стрессоустойчивости и, как следствие, достижение более высоких академических результатов [Лукьянова, Федорова 2017: 86–89; Невзрослые взрослые... эл. р.].

Одним из эффективных путей развития эмпатии при изучении иностранного языка является работа с художественными произведениями. В реальной жизни, как правило, обучающиеся могут испытать лишь ограниченный диапазон эмоций, тогда как воображаемый мир художественного произведения даст им возможность пережить широкий спектр эмоций, связанных с персонажами и вымышленными ситуациями.

### Основная часть

Эмпатия позволяет субъектам образовательного процесса развивать умения слушать и понимать друг друга несмотря на все различия. Отметим, что в настоящее время вопросы налаживания взаимопонимания между преподавателями и обучающимися становятся особенно актуальны. Основной причиной проблем во взаимодействии участников образовательного процесса становится «разрыв коммуникации», возникший ввиду все большей разобщенности поколений. Данное явление сейчас проявляется наиболее ярко.

Преподаватели вузов и школьные учителя сегодня являются представителями двух поколений – поколения, прошедшего период взросления в СССР, и поколения «миллениалов». Эти два поколения сильно разобщены на уровне ценностно-смысловых ориентаций, что может привести к снижению психологической безопасности труда и появлению конфликтов. Представители старшего поколения характеризуются большей консервативностью, наиболее привержены выбранному профессиональному пути, проявляют упорство в достижении целей и преодолении препятствий. Для представителей поколения «миллениалов» наиболее яркими чертами являются отсутствие линейности в выбранных личных и профессиональных маршрутах, обостренное чувство личного суверенитета, большая личностная свобода, более высокие требования к работе и относительно легкое переключение с одной карьерной возможности на другую при появлении какого-либо дискомфорта [Невзрослые взрослые: какой мир строят миллениалы эл.р.].

Таким образом, можно видеть, что даже внутри педагогического коллектива вуза или школы вероятны конфликты ценностей, непонимание, разобщенность. Для установления благоприятного психологического климата и повышения эффективности взаимодействия членов коллектива необходимо прикладывать усилия, направленные на предотвращение конфликтов, минимизацию стресса и повышение командного духа.

Более значительный «разрыв коммуникации» можно наблюдать во взаимодействии представителей педагогического коллектива с обучающимися – студентами вуза или учащимися школы. Большинство обучающихся сегодня являются представителями поколения Z. Молодые люди поколения Z живут в совсем ином мире по сравнению со своими предшественниками. Цифровые сервисы и технологии являются неотъемлемой частью повседневной жизни обучающихся. Их основные интересы связаны со сферами информационных технологий, маркетинга и средств массовой информации.

Для представителей данного поколения наиболее характерны отсутствие разницы между реальным и виртуальным миром, озабоченность продвижением личного бренда и его популяризацией в России и за рубежом, потребность быть всегда на связи. Среди отрицательных черт отмечаются отчужденность, острое чувство одиночества, склонность к депрессии и суициду [Шустова, Попова, Афанасьева, Букреева 2021].

Обозначенные причины, затрудняющие коммуникацию между представителями разных поколений, подчеркивают значимость поиска путей повышения психологической безопасности процесса обучения и стратегий оптимизации взаимодействия внутри учебного сообщества. Одним из путей является развитие способности к эмпатии у педагогов и обучающихся.

Эмпатия (от греч. *empathēia* – сопереживание) определяется как 1) внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование); 2) эстетическая эмпатия – вчувствование в художественный объект, источник эстетического наслаждения; 3) эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого, разновидность социальных (нравственных) эмоций. Эмпатия как эмоциональный отклик осуществляется в элементарных (рефлекторных) и в высших личностных формах (сочувствия, сопереживания, сорадования). В основе эмпатии как социального познания и высших форм эмпатии как эмоционального отклика лежит механизм децентрации [Большой психологический словарь].

Благодаря эмпатии субъекты образовательного процесса могут развить умения слушать и понимать друг друга несмотря на все различия. В рамках нашего исследования эмпатия рассматривается как одна из составляющих осознанности. Более того, по нашему мнению, эмпатия является неким мотивирующим началом осознанности, поскольку эмпатия, понимаемая как доброта, любовь и сострадание запускает другие психические процессы (внимание, саморегуляция, саморефлексия и др.). Важно отметить, что эмпатия чаще всего рассматривается как доброта и сострадание, обращенные к другим людям. Однако другой значимой стороной эмпатии является ее фокус на самом эмпатирующем. В данном случае речь идет о конгруэнтной эмпатии [Роджерс 2017: 63–65].

В контексте иноязычного образования конгруэнтная эмпатия предполагает способность участников образовательного процесса к гибкому переключению от состояния эмпатического понимания другого к искреннему выражению своих реальных чувств, в том числе отрицательных, без потери общего позитивного принятия другого участника общения. Она является важнейшим условием обеспечения психологической безопасности учебного процесса.

Для учителя иностранного языка эмпатия по отношению к себе означает способность принять свою ценность и увидеть свой профессиональный путь. Эмпатия учителя по отношению к обучающимся связана со способностью увидеть ценность каждого из них и помочь им осознать собственную уникальность, нужность и сопровождать их в избранном ими образовательном маршруте.

М.В. Некрасова справедливо отмечает, что «безопасность для ребенка начинается с уверенности, что он не один. И речь не столько о физической безопасности, сколько о психологической. И только при наличии этого душевного комфорта можно продолжать говорить о воспитании, развитии, обучении. Это фундамент, на котором все строится. Первый краеугольный камень этого фундамента – «Я вижу тебя», Я вижу твое Я. Ребенок перестает быть невидимым для мира. Его видят, замечают, отличают, осознают его уникальность и значимость. Детям жизненно необходимо присутствие того, кто любит, верит и поддерживает» [Некрасова 2018: 62–78].

Развитие эмпатии по отношению к самому себе является неочевидной проблемой в контексте отечественной системы образования как в отношении учителей, так и в отношении обучающихся. Культурный паттерн, присущий большинству русских, заключается в том, чтобы выстоять перед лицом всех возможных жизненных трудностей. Русские не привыкли заботиться о себе и считают трудоголизм положительной характеристикой. Вследствие переработки и недостатка отдыха (неумения организовать отдых) энергетический ресурс не возобновляется, что ведет к выгоранию. Статистические данные и беседы с учителями иностранного языка свидетельствуют о том, что выгорание стало одной из главных проблем педагогических кадров.

Многие педагоги отмечают, что постоянно испытывают состояние близкое к стрессовому. Они чувствуют утомление, головные боли, бессонницу, общее ухудшение здоровья, вызванное невротами, сердечно-сосудистыми нарушениями, ослаблением иммунитета. Согласно современным данным, под «профессиональным выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения.

Исследования показывают, что педагог – это профессия, которая в большей степени подвержена влиянию выгорания. Это связано с тем, что в современных условиях деятельность преподавателя буквально насыщена факторами, вызывающими профессиональное выгорание: большое количество социальных контактов за рабочий день, высокая ответственность, необходимость быть все время в форме. По причине хронического переутомления преподаватель становится не готовым к позитивному принятию нововведений, повышению собственной профессиональной компетентности. Синдром профессионального выгорания имеет свои стадии и начинается настолько незаметно, что не каждый может его определить [Иванова 2016].

Важно отметить, что наиболее остро описанная выше проблема стоит в отношении учителей иностранного языка. Мозг учителя иностранного языка получает большую нагрузку по сравнению с другими учителями-предметниками ввиду того, что в работе такого специалиста непрерывно задействованы два или более языковых кода. Помимо внимания к содержательной стороне речи обучающегося учитель иностранного языка осуществляет непрерывный контроль за языковой формой (фонетическими, грамматическими и другими аспектами его речи) и осуществляет необходимую коррекцию. Для решения задачи профессионального выгорания учителю иностранного языка необходимо научиться заботиться о себе, непрерывно отслеживать свое ресурсное состояние и принимать меры при необходимости.

Учитель, овладевший стратегиями саморегуляции и развивший умения эмпатии, сможет помочь своим обучающимся пройти тот же путь. На уроках иностранного языка одним из наиболее эффективных средств развития эмпатии является работа с художественным текстом. При организации работы с художественным текстом важно помнить, что сопереживание может возникнуть не только по отношению к наблюдаемым, но и к воображаемым эмоциям, а также по отношению к переживаниям персонажей художественных произведений.

В данном случае речь идет об эстетическом сопереживании. Подобный опыт оказывается очень полезным для обучающихся, так как позволяет пережить целый спектр эмоций, которые часто оказываются недоступны в реальной жизни. Т.Г. Фирсова отмечает, что только через сопереживание читатель может постигнуть художественную идею произведения, познать чужую боль и радость, огорчение и отчаяние и таким образом приумножить свой жизненный опыт, пережить разные душевные состояния, закрепить их в памяти не только ума, но и сердца. Автор подчеркивает диалектическую связь между эмпатийным и литературным развитием обучающихся [Фирсова 2015].

В контексте иноязычного образования в вузе или школе работа с художественными произведениями может строиться по двум основным направлениям: 1) поэтапное чтение целого художественного произведения и обсуждение его проблематики, персонажей, некоторых стилистических особенностей, вписывание его в контекст исторического периода, творчества писателя и т.д. («домашнее чтение»); 2) чтение и анализ отрывков из художественных произведений с обсуждением особенностей стиля автора, идейного содержания, особенностей сюжета, типа повествования, описания персонажей и т.д. («интерпретация художественного текста»). Далее мы представим один из вариантов работы с художественным произведением на уроке иностранного языка на примере работы с учебно-методическим пособием «Практический курс первого иностранного языка (английский). Mindfulness-Based Skills Development».

Учебно-методическое пособие «Практический курс первого иностранного языка (английский). Mindfulness-Based Skills Development» содержит широкий спектр заданий и упражнений по работе с двумя романами современных британских авторов – «Загадочное ночное убийство собаки» М. Хэддона и «О мальчике» Н. Хорнби [Попова 2021]. Помимо лексико-грамматических упражнений, направленных на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, в пособии содержатся задания на обсуждение проблематики произведений, сюжетных особенностей, характеристику персонажей, анализ стиля писателей и т.д. Особое место в пособии занимают задания на развитие волевых и познавательных психических процессов – саморегуляции, саморефлексии, внимания, открытости новизне, ценностно-смысловой динамики и эмпатии.

Для развития эмпатии средствами художественного текста необходимо определить базовые способности и умения, составляющие ее основу: 1) умения определять эмоции персонажей, осознавать и соотносить с вербальной формой выражения; 2) умение находить в произведении маркирующие эмоции литературных героев, определять эмоции, исходя из текста; 3) умение определять эмоции героя, если в тексте слова-маркеры отсутствуют; 4)

способность к эмоционально-личностной децентрации на основе отождествления себя с героями произведения, соотнесения их позиций и взглядов с собственным мнением [Лукиянова, Федорова 2017]. Далее приведем примеры заданий на развитие тех или иных умений эмпатии из учебно-методического пособия «Практический курс первого иностранного языка (английский). Mindfulness-Based Skills Development».

Развивать умение определять эмоции литературного героя, осознавать их и соотносить с вербальной формой выражения можно с помощью такого приема работы как нахождение в тексте слов и выражений, называющих эмоции героя. В рамках учебно-методического пособия «Практический курс первого иностранного языка (английский). Mindfulness-Based Skills Development» данное умение можно развивать с помощью следующих заданий:

1) изучите «колесо эмоций» Р. Плутчика, проанализируйте как взаимодействуют разные эмоции, запишите новые слова и выражения по теме в свой словарь;

2) прочитайте цитаты из романа Н. Хорнби «О мальчике» и определите в них все возможные эмоции, которые испытывают персонажи. Выразите свое мнение относительно поведения персонажей, их мыслей и эмоций. Эти приемы позволяют внимательно относиться к тексту, находить в нем слова и выражения, называющие эмоции персонажей, учат осмыслять мотивы поступков и определять черты характера героев.

Если в тексте художественного произведения отсутствуют слова и выражения, называющие эмоции героев, то обучающиеся стремятся определять эмоции по контексту. Ключевым приемом в данном случае может стать анализ отрывка произведения, с помощью которого обучающиеся пытаются осознать смысл поступков героев, что ведет далее к осознанию идейной канвы произведения. Данное умение может быть развито при работе с учебно-методическим пособием «Практический курс первого иностранного языка (английский). Mindfulness-Based Skills Development» при выполнении следующих заданий:

1) прочитайте статью о тональности художественного произведения и средствах ее создания;

2) проанализируйте отрывки из романа Н. Хорнби «О мальчике» и опишите особенности атмосферы, созданной автором, подумайте, как она соотносится с чувствами персонажей;

3) заполните таблицу «Imagery Chart», находя в отрывках романа «Загадочное ночное убийство собаки» М. Хэддона слова и выражения, создающие образность, воздействующую на разные каналы восприятия читателя (зрение, слух, вкус, осязание, обоняние).

Для развития эмпатии очень важна способность к эмоционально-личностной децентрации, которая развивается на основе соотнесения себя с героями произведения, соотнесения их позиций и взглядов с собственным мнением. Приемами развития децентрации выступают отождествление и сравнение. Обучающемуся следует представить себя на месте персонажа, понять его мотивы и эмоции. В рамках учебно-методического пособия «Практический курс первого иностранного языка (английский). Mindfulness-Based Skills Development» данное умение можно развивать с помощью заданий на выразительное чтение диалогов и драматизацию тех или иных сцен из произведения. При работе с развитием эмпатии на базе художественного произведения усиливается эмоциональный компонент личности обучающегося, становятся более выраженными процессы смыслообразования, необходимые для успешного обучения.

### **Заключение**

Значение литературного чтения для формирования целостной и разносторонней поликультурной и полилингвальной личности нельзя переоценить. Федеральные государственные образовательные стандарты подчеркивают особую роль формирования личностных универсальных учебных действий, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся, что проявляется в умении соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, в знании моральных норм и в умении

выделять нравственный аспект поведения [Асмолов 2011]. Развитая способность к эмпатии помогает участникам образовательного процесса выстраивать эффективное и психологически безопасное взаимодействие и достигать высоких академических результатов. Проявление доброты, любви и сострадания к самому себе и окружающим повышает удовлетворенность жизнью и содействует гармонизации всех ее сфер.

### Список литературы

1. Архипова И.В., Пенгутина М.Д. Межкультурная компетенция: вопросы дефиниции и формирования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 18–26.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: Просвещение, 2011. 151 с.
3. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. URL: [https://gufo.me/dict/psychologie\\_dict/%D0%AD%D0%9C%D0%9F%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%AF](https://gufo.me/dict/psychologie_dict/%D0%AD%D0%9C%D0%9F%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%AF) (дата обращения: 09.09.2021).
4. Иванова Л.А. Профессиональное выгорание педагога // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 709–711. URL <https://moluch.ru/archive/105/24868/> (дата обращения: 07.09.2021).
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. М.: Смысл: Академия, 2004. 352 с.
6. Лукьянова Н.Н., Федорова И.В. Развитие эмпатии у младших школьников на уроках литературного чтения // Сибирский учитель. 2017. № 4 (112). С. 86–89.
7. Невзрослые взрослые: какой мир строят миллениалы (интервью с Вадимом Радаевым, первым проректором ВШЭ) [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/w3tHVV2PcmQ> (дата обращения: 09.07.2021).
8. Некрасова М.В. Вопросы современной науки: коллект. науч. монография (под ред. А.А. Еникеева). М.: Изд-во «Интернаука», 2018. Т. 31. Часть 1. 194 с.
9. Попова Н.С. Организация непрерывной подготовки учителя иностранного языка на основе формирования осознанности // Иностранные языки в школе. 2020. № 1. С. 17–23.
10. Попова Н.С. Практический курс первого иностранного языка (английский). Mindfulness-Based Skills Development [Электронный ресурс]: учебное пособие. Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2021. 6,49 Мб; 120 с. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/popova-mindfulness-based-skillsdevelopment.pdf>. (дата обращения: 09.07.2021).
11. Роджерс К.Р. Становление личности: взгляд на психотерапию. М.: ИОИ, 2017. 240 с.
12. Фирсова Т.Г. Соотношение эмпатийного потенциала и литературного развития ребенка-читателя // Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 74, вып. 3 (15). С. 276–282.
13. Чумаков А.Н. Глобальный мир: столкновение интересов. М.: Проспект, 2018. 512 с.
14. Шустова С.В., Попова Н.С., Афанасьева А.А., Букреева В.И. Перевод и лингводидактика: монография. Пермь: АНО ДПО «Пермский институт экономики и финансов», 2021. 192 с.

### References

1. Arkhipova I.V., Pengutina M.D. Mezhhkult'urnaya kompetentsiya: voprosy definitcii i formirovaniya [Intercultural competence: issues of definition and formation]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian research. Pedagogy and psychology]. 2021, no.5, pp. 18–26. (In Russ.)
2. Asmolov A.G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole [How to Design Universal Learning Activities in Primary School]. Moscow: Prosveshchenie, 2011, 151 p. (In Russ.)
3. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Large psychological dictionary]. Available at: [https://gufo.me/dict/psychologie\\_dict,%D0%AD%D0%9C%D0%9F%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%AF](https://gufo.me/dict/psychologie_dict,%D0%AD%D0%9C%D0%9F%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%AF) (accessed: 09.09.2021). (In Russ.)
4. Ivanova L.A. Professional'noe vygoranie pedagoga [Professional burnout of teacher]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist]. 2016, no.1, pp. 709-711. Available at: <https://moluch.ru/archive/105/24868/>, (accessed: 07.09.2021). (In Russ.)
5. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl: Akademiya, 2004, 352 p. (In Russ.)

6. Luk'yanova N.N., Fedorova I.V. Razvitie empatii u mladshikh shkol'nikov na urokakh literaturnogo chteniya [Development of empathy in younger schoolchildren in literary reading lessons]. *Sibirskii uchitel'* [Siberian teacher]. 2017, no.4 (112), pp. 86-89. (In Russ.)
7. Nevzroslye vzroslye: kakoi mir stroyat millenialy (interv'yu s Vadimom Radaevym, pervym prorektorom VShE) [Adult adults: what kind of world millennials build (interview with Vadim Radaev, first vice-rector of the HSE)]. Available at: <https://youtu.be,w3tHVV2PcmQ> (accessed: 09.07.2021). (In Russ.)
8. Nekrasova M.V. Voprosy sovremennoi nauki [Issues of modern science]. Moscow: Izd. Internauka, 2018, vol. 31. part 1, 194 p. (In Russ.)
9. Popova N.S. Organizatsiya nepreryvnoi podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka na osnove formirovaniya osoznannosti [Continuous training of foreign language teachers through awareness-raising]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages in school]. 2020, no.1, pp. 17-23. (In Russ.)
10. Popova N.S. Prakticheskii kurs pervogo inostrannogo yazyka (angliiskii). Mindfulness-Based Skills Development [Practical course of the first foreign language (English). Mindfulness-Based Skills Development]. Perm: Permskii gosudarstvennyi natsional'nyi issledovatel'skii universitet, 2021, 6,49 Mb; 120 p. Available at: [http://www.psu.ru/files\\_docs/science/books/uchebnie-posobiya/popova-mindfulness-based-skillsdevelopment.pdf](http://www.psu.ru/files_docs/science/books/uchebnie-posobiya/popova-mindfulness-based-skillsdevelopment.pdf). (accessed: 09.07.2021). (In Russ.)
11. Rodzhers K.R. Stanovlenie lichnosti: vzglyad na psikhoterapiyu [Personality Formation: Looking at Psychotherapy]. Moscow: IOI, 2017, 240 p. (In Russ.)
12. Firsova T.G. Sootnoshenie empatiinogo potentsiala i literaturnogo razvitiya rebenka-chitatelya [Ratio of empathy potential and literary development of the child reader]. *Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [The Acmeology of Education. Developmental Psychology]. 2015, vol. 4, issue 3 (15), pp. 276-282. (In Russ.)
13. Chumakov A.N. Global'nyi mir: stolknovenie interesov [Global World: Clash of Interests]. Moscow: Prospekt, 2018, 512 p. (In Russ.)
14. Shustova S.V., Popova N.S., Afanas'eva A.A., Bukreeva V.I. Perevod i lingvodidaktika [Translation and linguodidactics]. Perm: ANO DPO «Permskii institut ekonomiki i finansov», 2021, 192 p. (In Russ.)

#### ***Информация об авторах***

***Н.С. Попова*** – кандидат педагогических наук, доцент,  
*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.*

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

***N.S. Popova*** – Ph.D. (Education), Associate Professor,  
*Perm State Humanitarian Pedagogical University.*

Статья поступила в редакцию 26.08.2021; одобрена после рецензирования 05.09.2021; принята к публикации 05.09.2021.

The article was submitted 26.08.2021; approved after reviewing 05.09.2021; accepted for publication 05.09.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 55–65.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 55–65.

Научная статья

УДК 811(07)

doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-55-65

## Современные подходы к обучению иностранным языкам

**Кристина Владимировна Чайка**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение СОШ № 64,  
Новосибирск, Россия, ser.123@mail.ru

***Аннотация.*** Современное образование предполагает формирование определённых компетенций у обучающихся. Одной из главных целей обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, то есть овладеть навыками иностранного языка для реализации целей общения. Для оптимизации процесса обучения необходимы современные подходы к обучению иностранным языкам. Главной задачей на уроках иностранного языка является формирования различных компетенций у обучающихся. Чтобы уроки стали интересными, эффективными и результативными учителям необходимо искать новые подходы и методы обучения. Наряду с традиционными методами обучения сегодня применяются различные мультимедийные технологии, которые способствуют тому, что обучающиеся становятся активными участниками обучения, решая на уроке различные коммуникативные задачи. Рассмотрены современные мультимедийные технологии, способствующие развитию коммуникативной компетенции. Применение таких программ как Google Диск и его приложения, Интернет-ресурсы Wordwall и Kahoot.com позволяют сделать занятие более интересным и результативным. Выявлены положительные и отрицательные стороны использования мультимедийных технологий. Стоит отметить, что внедрение современных технологий в учебный процесс всего лишь дополнение к традиционным методам обучения. Но обходиться без них сегодня невозможно. Применение мультимедийных программ приводит к изменению содержания образования, пересмотру методов и форм организации учебного процесса. Знания, умения и навыки в этом случае рассматриваются не как цель, а как средство развития личности школьника.

***Ключевые слова:*** мультимедийные программы, образование, мультимедийные технологии, коммуникативная компетенция, иностранные языки

***Для цитирования:*** Чайка К.В. Современные подходы к обучению иностранным языкам // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 55–65.  
<https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-55-65>

Original article

## Modern approaches to teaching foreign languages

**Kristina V. Chaika**

Municipal budgetary educational institution secondary school No. 64, Novosibirsk, Russia,  
ser.123@mail.ru

***Abstract.*** Modern education involves the formation of certain competencies in students. One of the main goals of teaching a foreign language is the formation of communicative competence, that is, mastering the skills of a foreign language in order to realize the goals of communication. To optimize the learning process, modern approaches to teaching foreign languages are needed. The main task in foreign language lessons is the formation of various competencies in students. For lessons to be interesting, effective and effective, teachers need to look for new approaches and teaching methods. Along with traditional teaching methods, various multimedia technologies are used today, which contribute to the fact that students become

active participants in learning, solving various communication problems in the classroom. Considered are modern multimedia technologies that contribute to the development of communicative competence. The use of programs such as Google Drive and its applications, Internet resources Wordwall and Kahoot.com can make the lesson more interesting and effective. The positive and negative sides of the use of multimedia technologies are revealed. It should be noted that the introduction of modern technologies in the educational process is just an addition to traditional teaching methods. But it is impossible to do without them today. The use of multimedia programs leads to a change in the content of education, a revision of the methods and forms of organizing the educational process. Knowledge, abilities and skills in this case are considered not as a goal, but as a means of developing the student's personality.

**Keywords:** multimedia programs, education, multimedia technologies, communicative competence, foreign languages

**For citation:** Chajka K.V. Modern approaches to foreign language. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;7:55-65. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-55-65>

### Введение

Личность – это особое качество, которое приобретает человек в обществе [Леонтьев 1975]. При личностно-ориентированном подходе ученик является основным действующим лицом образовательного процесса. Цель личностно-ориентированного образования – создание критериев для становления следующих функций индивида: способность человека к выбору; умение рефлексировать, оценивать собственную жизнь; поиск смысла жизни, творчество и т.д. Личностно-ориентированное образование предполагает ориентацию на воспитание, образование и развитие всех учащихся, не забывая об их индивидуальных особенностях: возрастных, физиологических, эмоциональных, интеллектуальных и т.д. Одним из результативных путей реализации личностно-ориентированного обучения считается воспитание с внедрением массовых форм, построенных сообразно принципу совместной деятельности и взаимной помощи [Абитова 2018; Тернопоп, Царенко 2021: 75–83; Хохрякова 2021: 27–37]. Метод проектов относится к массовым формам и является способом достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта [там же].

Метод проектов помогает наиболее полно учитывать индивидуальные особенности учащихся и ориентироваться на их опыт, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития, особенности памяти, восприятия и мышления. Метод проектов позволяет решить проблему мотивации к изучаемому языку, научить применять полученные знания, умения и навыки на практике для решения проблем, ориентироваться в информационном пространстве, развить критическое и креативное мышление. Содержание развивающего обучения составляют элементы исторического опыта людей, которыми учащиеся овладевают в процессе изучения нового [Давыдов 1996].

Сутью учебной деятельности является самоизменение себя как субъекта, только включенный в активную познавательную деятельность ученик сможет проникнуть в суть изучаемого учебного материала, освоить его и использовать в качестве способа дальнейшего познания. Обучение и развитие не могут выступать как отдельные процессы, они соотносятся как форма и содержание единого процесса развития личности. А использование приёмов развивающего обучения на уроках иностранного языка в школе способствует повышению качества образования [Абитова 2018].

Игровой подход – это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности. При использовании проблемного подхода обучения учитель создает проблемную ситуацию, организует обсуждение возможных

подходов к её разрешению, подтверждает правильность выводов, выдвигает проблемное задание. Обучающиеся, основываясь на прежнем опыте и знаниях, высказывают предположения о путях решения проблемной ситуации, обобщают ранее приобретенные знания, выбирают рациональный вариант разрешения проблемной ситуации. В итоге у учащихся вырабатываются навыки умственных операций и действий, навыки переноса знаний, развивается внимание, воля, творческая фантазия. Регулярное использование проблемного метода обучения позволяет выработать у учащихся привычку дискутировать, анализировать, разбирать, спорить, доказывать [там же].

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам – это подход, направленный на формирование у учащихся смыслового восприятия и понимания иностранной речи, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний. Главный акцент в процессе обучения делается не на грамматику и не на заучивание языковых структур, а на взаимодействие участников в процессе общения, на сам процесс коммуникации в целом, в ходе которого происходит достижение общей коммуникативной цели. В процессе общения учащиеся пытаются объяснить друг другу те или иные ситуации разными способами, расширяя при этом свою коммуникативную компетенцию. Учитель при этом играет роль помощника. Особое внимание уделяется работе в группах. Учащиеся ведут дискуссии, беседы, диалоги друг с другом. Проекты, коммуникативные игры и упражнения также являются средствами обучения на уроках при коммуникативном подходе. Особое внимание в коммуникативном подходе уделяется говорению и восприятию речи на слух. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением.

В своих работах И.Л. Бим [Бим 2007], И.А. Зимняя [Зимняя 2006], А.В. Хуторской [Хуторской 2013] рассматривают компетентностный подход как формирование у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в разных сферах и видах деятельности. Целями обучения являются усвоение учащимися социального опыта, необходимого для жизнедеятельности в обществе; формирование мировоззрения в виде целостной картины мира; развитие умения осознанно планировать свое развитие, самостоятельно учиться. Применение компетентностного подхода помогает устранить разрыв между теорией и практикой и восстановить равновесие между образованием и жизнью [Абитова 2018].

Проблемами социокультурного образования занималась В.В. Сафонова [Сафонова 1998]. Исследователь отмечает, что социокультурный подход заключается в обучении иноязычному общению в контексте диалога культур на основе сопоставления и осознания учащимися лингвокультурных особенностей своей и зарубежной стран. Цель обучения иностранному языку на основе социокультурного подхода состоит в развитии возможности ориентироваться в иноязычной культуре, формировании коммуникативной компетенции в межкультурных ситуациях. Применение социокультурного подхода на уроках иностранного языка в школе обогащает культурологические и социолингвистические знания учащихся, постепенно готовит их к межкультурному общению, а также развивает толерантность и уважительное отношение к иноязычным лингвокультурным сообществам. Игнорирование социокультурного подхода приводит к тому, что «культурные помехи», возникающие по причине незнания особенностей той или иной культуры или нации, мешают процессу общения [Сафонова 1998: 27].

Инновационный или интерактивный подход реализуется на уроках, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля и оценки знаний учащихся. Такие уроки проходят в необычной, нетрадиционной обстановке. Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, снимает психологический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку. Такие уроки осуществляются при обязательном участии всех обучающихся, а также реализуются с

непрерывным использованием средств слуховой и зрительной наглядности таких, как компьютерной и видеотехники, выставки, буклеты, стенды. На таких уроках удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера, которые можно суммировать следующим образом: осуществляется контроль знаний, умений и навыков учащихся по определенной теме; обеспечивается деловая, рабочая атмосфера, серьезное отношение школьников к уроку; предусматривается минимальное участие на уроке учителя [Абитова 2018].

### **Основная часть**

Важным условием в обучении иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции является. Для качественного результата учителям необходимо использовать различные методы и подходы. Современные мультимедийные технологии помогают расширять процесс обучения, позволяют сделать его более эффективным, привлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонентов обучаемого. Мультимедийные технологии связаны с компьютерной обработкой и представлением различных типов информации, что влияет на эффективность образовательного процесса. Введение в процесс обучения средств мультимедиа влечет за собой появление новых программных средств и требует их содержательного наполнения при разработке новых методов обучения.

Мультимедийные технологии (от англ. multimedia – многокомпонентная среда) – программы, позволяющие использовать текст, графику, видеофильмы и мультипликацию в интерактивном режиме [Загвязинский, Закирова 2008]. Мультимедийные технологии – совокупность компьютерных технологий, использующих одновременно несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографии, анимацию, звуковые эффекты, звуковое сопровождение. Основана на специальных аппаратных и программных средствах. Мультимедийные технологии реализуются в электронных учебниках, компьютерных курсах [Азимов, Щукин 2009]. Использование мультимедийных технологий в обучении реализует два основных метода педагогической деятельности: активные и пассивные принципы взаимодействия обучаемого с компьютером. Пассивные мультимедийные продукты разрабатываются для управления процессом представления информации: лекции, презентации, практикумы. Активные – это интерактивные средства мультимедиа, предполагающие активную роль обучающегося. Можно использовать мультимедийные обучающие программы при проведении аудиторных занятиях; на факультативных занятиях; на дополнительных занятиях; для самостоятельной работы обучающихся во внеурочное время. [До 2014: 143]

Развитие мультимедиа и информационных технологий, а также использование Интернета в качестве новой методики обучения привело к радикальным изменениям в традиционном процессе обучения. Развитие информационных технологий породило больше возможностей для современного образования. Новые методы преподавания и обучения начали появляться во всем мире, наиболее важным из которых является электронное обучение, которое способствует переходу от обучения, ориентированного на преподавателя, к обучению, ориентированному на обучающихся.

Широкое использование сети Интернет привело к появлению новых каналов связи и сделало информацию более доступной. Действительно, революционная направленность информационно-коммуникативных технологий вытекает из объединения двух типов быстро развивающихся технологий: небольшие и недорогие персональные компьютеры, включая такие устройства, как планшеты и смартфоны, а также проводные и беспроводные сети, обеспечивающие обмен между устройствами.

Залогом успешной работы системы служит качественная технологическая платформа. Для производства и реализации электронного обучения необходимы технологии. Для создания электронного учебного контента могут использоваться различные инструменты, в зависимости

от того, какие форматы файлов будут использоваться и характер желаемого конечного продукта. Microsoft PowerPoint или даже Word может быть достаточно для создания простых учебных ресурсов, таких как презентация или учебник. Однако для создания интерактивного контента требуются более сложные инструменты. С появлением Интернета развиваются различные Интернет-технологии, которые можно широко применять в образовательном процессе. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в различных комбинациях, помогают создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия. В новом методическом словаре терминов и понятий «Интернет-технологии» понимаются, как «информационные, телекоммуникационные и иные технологии, а также сервисные услуги, на основе которых происходит деятельность в сети или с помощью сети Интернет» [Азимов, Щукин 2009].

Виды Интернет-технологий можно поделить на несколько классов:

**Сервисы:** почта (Google, Yandex), социальные сети. К ним можно отнести различные сервисы, которые могут предлагать свои услуги. К информационным относятся разного рода источники вроде блогов, порталов и так далее. Данная технология является одной из самых важных и, конечно же, одной из самых популярных, так как 90 % информации в интернете находится в открытом доступе [Чиричкина 2016].

На базе сервисов Google имеются различные инструменты, с помощью которых учитель может организовать различную образовательную деятельность. Наиболее актуальными являются:

**Google-документы.** Можно создавать файлы, редактировать их и работать над ними вместе с другими пользователями, где и когда угодно. Важным преимуществом является возможность создавать, редактировать и просматривать документ на любом устройстве без подключения к Интернету. Все изменения сохраняются автоматически, а также можно просмотреть предыдущие версии документа.

**Google-таблицы** позволяют экономить время и усилия благодаря встроенным формулам, сводным таблицам и функциям условного форматирования. Все изменения автоматически сохраняются во время работы.

**Google-презентации** являются отличным способом предоставить информацию обучающимся. В распоряжении учителей и школьников множество тем, шрифтов, встроенных видео, способов анимации и других средств.

**Google-формы** помогают учителю провести проверку знаний в виде теста или викторины. Большое количество тем и шаблонов помогут сделать интересный тематический тест. Есть возможность добавить видеоролики и иллюстрации, а также настроить форму так, чтобы обучающиеся попадали на разные страницы в зависимости от того, какой вариант ответа выберут. По завершению теста автоматически создаётся статистика ответов, а Google-таблица автоматически представит ответы обучающихся.

На **Google-сайт** учитель загружает любой текст, таблицу, презентацию или форму опроса, видеоролики и т. п. Сайт можно сделать доступным для всех или разрешить доступ к нему только школьникам, родителям, коллегам.

**Wordwall** – Интернет-программа позволяет учителю создать свои собственные учебные ресурсы. Можно использовать для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Программа содержит большое количество шаблонов для создания занятий. Например: викторина, кроссворд, пропущенное слово, групповая сортировка и многие другие. Задачи легко составлять и редактировать. Особенностью данного ресурса является то, что необходимо оформить подписку [Wordwall].

Игровая платформа **Kahoot** позволяет создавать онлайн тесты и опросы, которые могут быть показаны проектором на большом экране или интерактивной доске [Kahoot]. Кроме текста данная программа предоставляет возможность встраивать рисунки, графики, таблицы, а также аудио и видео контент. Обучающиеся отвечают на вопросы теста с любого подключенного к Интернету устройства. Для работы с Kahoot обучающиеся могут

использовать собственные смартфоны. Достоинством сайта Kahoot является возможность сохранить полученные результаты для дальнейшего анализа преподавателями. Это позволяет пересмотреть содержание и представление учебного материала на следующий учебный год с целью повышения его усвоения [Царев 2017: 12]. Данный ресурс бесплатный и удобный в использовании. Программа на английском языке, но можно изменить на немецкий, что создаст языковую среду.

Мультимедийные средства обучения, объединяющие текст, графику, звук и видео, имеют иную структуру. Они направляют ход мыслей слушателя или зрителя не от одного абстрактного знака к другому, а создают модели узнавания, обращенные к чувственной стороне субъекта. Исходя из этого, можно предположить, что мультимедийные средства обучения не только позволяют реализовать на более высоком художественно-эстетическом уровне принцип наглядности, предоставляя разнообразные выразительные средства для отображения учебной информации, но также создают условия для формирования нового типа мышления, отличающегося от такового, сформированного на основе оперирования печатной информацией [Арапова 2012: 49].

Проблемами применения мультимедийных средств на уроках иностранного языка, а также подготовкой учителей к этой работе занимались отечественные учёные [Бондаренко 2017 и другие].

Мультимедийные средства обучения – это средства обучения, которые были созданы на базе технологий мультимедиа, позволяющие в интерактивном режиме результативно организовать учебно-воспитательный процесс. Мультимедиа (от лат. *multum* – много и англ. *media* – средства) – система современных технических средств, позволяющая работать с текстовой информацией, графическими изображениями, звуком (речь, музыка, эффекты), анимационной компьютерной графикой (рисованные фильмы, трехмерная графика) в едином комплексе; одно из наиболее быстро развивающихся и перспективных направлений, особенно в области образования [Азимов, Щукин 2009].

Мультимедийные средства оказывают наиболее сильное воздействие на обучающихся. Они обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более эффективным, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонентов обучаемого. А также стали объективной реальностью нашего времени, поэтому преподаватели иностранного языка активно пользуются различными мультимедийными средствами. К мультимедийным средствам относятся: аудио программы, видео, презентации, Интернет-ресурсы, электронные учебники. Все эти средства зависят от компьютера, с помощью которого осуществляются значимые функции при обучении и изучении иностранного языка:

Информативная функция – основным преимуществом компьютера является возможность хранения и переработки больших объемов информации, поэтому ПК широко используется в процессе обучения языкам в качестве информационной системы;

Тренировочная функция – применение компьютера для тренировки с целью формирования прочных навыков оставалось до недавних пор основной областью внедрения вычислительной техники в учебный процесс по ИЯ. Отмечаются даже некоторые преимущества персонального компьютера по сравнению с преподавателем в процессе тренировки и закрепления учебного материала: неограниченное количество времени, полная беспристрастность, объективность и безграничное терпение;

Контролирующе-корректирующая функция – применение персонального компьютера для текущего и итогового контроля результатов учебной деятельности дает следующие преимущества: реализация дифференцированного и индивидуального подходов в условиях проведения фронтального контроля; осуществление обратной связи; воплощение требования максимальной объективности контроля; сокращение временных затрат на проведение контроля; освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов контроля.

Организационно-стимулирующая функция. В настоящее время компьютер привлекает своей новизной и сам по себе является стимулирующим фактором. Мультимедийные средства позволяют учителю сделать урок или задание для обучающихся информативным и современным. Это способствует формированию познавательной активности школьников, что приводит к повышению качества знаний.

Мультимедийные технологии прочно вошли в образовательный процесс и являются сегодня неотъемлемой частью современного урока. Урок, построенный на основе мультимедийных программ, становится необычным, насыщенным и результативным. С их помощью учитель создает информационную обстановку, стимулирующую интерес обучающихся к предмету. Мультимедийные технологии предоставляют возможность сочетания логического и образного способов освоения информации, что позволяет улучшить образовательный процесс. Преимуществом также является повышение мотивации обучающихся за счет визуализации сложных схем, внутренних процессов и явлений посредством трехмерной компьютерной анимации, привлечения видеофрагментов и обширного иллюстративного материала [До 2014: 143].

Организация аудиторных занятий с применением мультимедиа-технологий дает возможность экономить время, тем самым интенсифицируя изложение учебного материала, за счет использования простых и доступных средств. В ходе занятий обучающиеся могут создавать визуализированные красочные учебно-игровые среды, что значительно повышает восприятие изучаемого предмета. Возможность заниматься в удобное время, удобном месте и удобном темпе, позволяет учителю создавать домашнее задания, тесты или проверочные работы и отслеживать их успешное выполнение каждым обучающимся.

Поскольку мультимедийные технологии не требуют постоянных финансовых затрат на распечатку материала для занятий, они отличаются экономичностью и снижают затраты на организацию учебного процесса. Наличие ссылок и гиперсвязей с дополнительной литературой в электронных библиотеках или образовательных Интернет-ресурсах помогают расширить содержание предмета и своевременно обновить учебный материал [Таран, Караханян 2019: 506].

Мультимедийные компьютерные технологии дают учителю возможность сочетать разнообразные средства, которые помогают более глубокому и осознанному усвоению пройденной темы, экономит время урока, насыщает его информацией. Учитель освобождается от массы рутинной работы, предоставляется возможность творческой деятельности на основании полученных результатов.

### **Заключение**

Вышеперечисленные преимущества мультимедийных технологий дают понять, что развитие и применение технологий в образовании способствуют развитию новых методов проведения уроков. Современному учителю необходимо владеть навыками использования мультимедийных технологий на уроке иностранного языка, а также во время подготовки к занятиям и интересно представлять учебный материал обучающимся.

Несмотря на большое количество преимуществ использования мультимедийных технологий в обучении иностранному языку имеется ряд недостатков о которых не стоит забывать. На уроках иностранного языка обучающиеся могут испытывать трудность перехода от знаковой формы представления знания на страницах учебника или экране дисплея к системе практических действий, это может привести к снижению эффективности восприятия.

В случае повсеместного использования мультимедиа технологий учителя и школьники становятся неспособными воспользоваться большим объемом информации, который предоставляют современные мультимедиа и телекоммуникационные средства.

Следует помнить, что, если обучающимся одновременно демонстрируют информацию разных типов, они отвлекаются от одних типов информации, чтобы уследить за другими,

пропуская важную информацию. Чрезмерное и неоправданное использование компьютерной техники негативно отражается на здоровье всех участников образовательного процесса. При работе с компьютером большая вероятность развития близорукости, быстрая утомляемость, которая ведет к головной боли и раздражительности. Не правильно оборудованное рабочее место ведет к проблемам с опорно-двигательным аппаратом, развивается остеохондроз, искривление позвоночника и другие сопутствующие заболевания. Как родителям, так и учителю необходимо следить за процессом работы детей за компьютером [Нестеренко, Бизюк 2016: 47].

Использование мультимедийных технологий для самостоятельного обучения не всегда имеет положительную динамику, так как обучающиеся не способны самостоятельно контролировать свой процесс обучения. Ещё один аспект, который может негативно сказаться на процессе обучения – это доступ в Интернет. Недостаточная скорость может влиять на низкое качество звука, изображения, видео. Время использования мультимедийных технологий на занятиях не должно превышать 10–15 % от общего учебного времени, в противном случае уровень интерактивности между человеком и компьютером будет обратно пропорционален вовлеченности обучающегося в общегрупповой образовательный процесс, что приведет к снижению познавательной языковой активности [Ермакова, Носова 2019: 38].

Данные недостатки показывают, что частое применение мультимедийных технологий на уроках иностранного языка могут не приносить желаемого результата. Следует тщательно подбирать материал, программу и применять на одном из этапов урока. «Необходимо обращать внимание на влияние цифровизации в целом на когнитивную сферу школьников, наметить пути преодоления существующих негативных факторов такого влияния» [Елшанский 2020: 70–80; 2021: 93–101]. Анализ достоинств и недостатков применения мультимедийных технологий открывает новые исследовательские возможности, которые позволят преодолеть, по мнению С.П. Елшанского, негативное влияние гаджетизации и цифровизации на когнитивные процессы современных школьников, повысить эффективность их обучения.

#### Список литературы

1. Абитова З.А. Современные подходы в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. URL: <https://videouroki.net/razrabotki/sovremiennyye-podkhody-v-obuchienii-inostrannym-iazykam.html> (дата обращения: 15.04.2021).
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
3. Арапова С.А. Мультимедийные средства обучения на уроке иностранного языка // Пермский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 49–51.
4. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007 С. 156–163.
5. Бондаренко О.В. Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе Высшего учебного заведения // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. [Электронный ресурс]: URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26397> (дата обращения: 23.08.2021).
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения [Электронный ресурс]: монография. М.: Интор, 1996. 544 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9298> (дата обращения: 12.07.2021).
7. До Т.Х. Путь повышения качества образования через использование инновационных технологий – мультимедийные технологии // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине. Томск: Изд-во «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», 2014. С. 142–144.
8. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. Педагогический словарь. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 353 с.

9. Зимняя И.А. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) // *Материалы 16 науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения»*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 130 с.

10. Елшанский С.П. Психосемантическая методика для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию // *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2020. № 3. С. 93–101.

11. Елшанский С.П. Возможности исследований индивидуальной системы, связанных с цифровизацией значений для оценки уровня вовлеченности школьника в цифровые процессы // *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2020. № 2. С. 70–80.

12. Ермакова Ю.Д., Носова Т.М. Эффективность использования технологии «развлекательного образования» (edutainment) в обучении иностранному языку // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2019. № 2 (42). С. 30–45.

13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

14. Нестеренко О.О., Бизюк А.В. Применение, преимущества и недостатки мультимедиа в процессе обучения. 2016. С. 44–47. [Электронный ресурс]. URL: [https://openarchive.nure.ua/bitstream/document/1633/1/ShS\\_PMW-2016\\_c.pdf](https://openarchive.nure.ua/bitstream/document/1633/1/ShS_PMW-2016_c.pdf) (дата обращения: 12.05.2021).

15. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // *Культуроведческие аспекты языкового образования*. М.: Еврошкола, 1998. С. 27–35.

16. Таран В.Н., Караханян А.А. Применение мультимедиа технологий в высшем образовании // *Бюллетень науки и практики*. 2019. Т. 5. № 6. С. 504–510.

17. Тернопол Т.В., Царенко Н.М. Из опыта проектной деятельности в рамках учебной практики по формированию иноязычных навыков и умений студентов бакалавриата (ФГОС 3++) // *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2021. № 5. С. 75–83.

18. Хохрякова Ю.М. Возможности геймификации учебной деятельности студентов вуза // *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2021. № 5. С. 27–37.

19. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.

20. Чиричкина В.В. Современные Интернет-технологии, используемые в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016027925> (дата обращения: 15.05.2021).

21. Царев Р.Ю. Применение Kahoot! При геймификации в образовании // *International Journal of Advanced Studies*. 2017. Т. 7. № 1. С. 9–17.

22. Wordwall – Официальный сайт Wordwall. URL: <https://wordwall.net/ru> (дата обращения: апрель, май 2021).

23. Kahoot – Официальный сайт Kahoot. URL: <https://create.kahoot.it> (дата обращения: 16.05.2021).

### References

1. Abitova Z.A. *Sovremennye podkhody v obuchenii inostrannym yazykam* [Modern Approaches in Foreign Language Learning]. Available at: <https://videouroki.net/razrabotki/sovremennyye-podkhody-v-obucheni-i-inostrannym-yazykam.html> (accessed: 15.04.2021). (In Russ.)

2. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR, 2009, 448 p. (In Russ.)

3. Arapova S.A. *Mul'timediinnye sredstva obucheniya na uroke inostrannogo yazyka* [Multimedia Learning Tools in a Foreign Language Lesson]. *Permskii pedagogicheskii zhurnal* [Perm Pedagogical Journal]. 2012, no.3, pp. 49–51. (In Russ.)

4. Bim I.L. *Kompetentnostnyi podkhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam* [Competent approach to foreign language education and training]. Moscow: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «INEK», 2007, pp. 156–163. (In Russ.)

5. Bondarenko O.V. *Primenenie mul'timediinykh tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse Vysshego uchebnogo zavedeniya* [Application of multimedia technologies in the educational process of the Higher Educational Institution]. *Zhurnal «Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya»* [Journal "Modern Problems of Science and Education"]. 2017, no. 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26397> (accessed: 23.08.2021). (In Russ.)

6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental learning theory]. Moscow: Intor, 1996, 544 p. Available at: <http://www.psychlib.ru,inc,absid.php?absid=9298> (accessed: 12.07.2021). (In Russ.)
7. Do T.Kh. Put' povysheniya kachestva obrazovaniya cherez ispol'zovanie innovatsionnykh tekhnologii - mul'timediinye tekhnologii [The way to improve the quality of education through the use of innovative technologies - multimedia technologies]. *Informatsionnye tekhnologii v nauke, upravlenii, sotsial'noi sfere i meditsine* [Information Technology in Science, Management, Social Affairs and Medicine]. Tomsk: Natsional'nyi issledovatel'skii Tomskii politekhnicheskii universitet, 2014, pp. 142–144. (In Russ.)
8. Zagvyazinskii V.I., Zakirova A.F., Strokova T.A. Pedagogicheskii slovar' [Pedagogical Dictionary]. M.: Izd. centr «Akademiya», 2008. 353 p. (In Russ.)
9. Zimnyaya I.A. Kompetentnost' i problemy ee formirovaniya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya (shkola - vuz - poslevuzovskoe obrazovanie) [Competence and problems of its formation in the system of continuing education (school - university - postgraduate education)]. *Aktual'nye problemy kachestva obrazovaniya i puti ikh resheniya* [Current problems of quality of education and ways to solve them]. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006, 130 p. (In Russ.)
10. Elshanskii S.P. Psikhosemanticheskaya metodika dlya opredeleniya urovnya вовлеченности shkol'nika v tsifrovizatsiyu [Psychosemantic technique for determining the level of student involvement in digitalization]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian research. Pedagogy and psychology]. 2020, no.3, pp. 93–101. (In Russ.)
11. Elshanskii S.P. Vozmozhnosti issledovaniya individual'noi sistemy, svyazannykh s tsifrovizatsiei znachenii dlya otsenki urovnya вовлеченности shkol'nika v tsifrovye protsessy [Capabilities of individual system research related to digitalization of values to assess the level of student involvement in digital processes]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian research. Pedagogy and psychology]. 2020, no.2, pp. 70–80. (In Russ.)
12. Ermakova Yu.D., Nosova T.M. Effektivnost' ispol'zovaniya tekhnologii «razvlekatel'nogo obrazovaniya» (edutainment) v obuchenii inostrannomu yazyku [Effectiveness of the use of "entertainment education" (edutainment) technology in foreign language education]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences]. 2019, no.2 (42), pp. 30–45. (In Russ.)
13. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975, 304 p. (In Russ.)
14. Nesterenko O.O., Bizyuk A.V. Primenenie, preimushchestva i nedostatki mul'timedia v protsesse obucheniya [Application, Benefits, and Disadvantages of Media in Learning]. 2016, pp. 44–47. Available at: [https://openarchive.nure.ua/bitstream/document,1633,1,ShS\\_PMW-2016\\_c.pdf](https://openarchive.nure.ua/bitstream/document,1633,1,ShS_PMW-2016_c.pdf) (accessed: 12.05.2021). (In Russ.)
15. Safonova V.V. Problemy sotsiokul'turnogo obrazovaniya v yazykovoii pedagogike [Problems of sociocultural education in language pedagogy]. *Kul'turovedcheskie aspekty yazykovogo obrazovaniya* [Cultural aspects of language education]. Moskva: Evroshkola, 1998, pp. 27–35. (In Russ.)
16. Taran V.N., Karakhanyan A.A. Primenenie mul'timedia tekhnologii v vysshem obrazovanii [Application of multimedia technologies in higher education]. *Byulleten' nauki i praktiki* [Bulletin of Science and Practice]. 2019, vol. 5, no.6, pp. 504–510. (In Russ.)
17. Ternopol T.V., Tsarenko N.M. Iz opyta proektnoi deyatel'nosti v ramkakh uchebnoi praktiki po formirovaniyu inoyazychnykh navykov i umenii studentov bakalavriata (FGOS 3++) [From the experience of project activities in the framework of training practice in the development of foreign language skills and skills of undergraduate students (GEF 3 + +)]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian research. Pedagogy and psychology]. 2021, no.5, pp. 75–83. (In Russ.)
18. Khokhryakova Yu.M. Vozmozhnosti geimifikatsii uchebnoi deyatel'nosti studentov vuza [Possibilities of gamification of educational activities of university students]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian research. Pedagogy and psychology]. 2021, no.5, pp. 27–37. (In Russ.)
19. Khutorskoi A.V. Kompetentnostnyi podkhod v obuchenii [Competency approach in training]. Moscow: Izdatel'stvo «Eidos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013, 73 p. (In Russ.)
20. Chirichkina V.V. Sovremennyye Internet-tekhnologii, ispol'zuemye v obrazovanii [Modern Internet technologies used in education]. Available at: <https://scienceforum.ru,2016,article,2016027925> (accessed: 15.05.2021). (In Russ.)

21. Tsarev R.Yu. Primenenie Kahoot! Pri geimifikatsii v obrazovanii [Applying Kahoot! For gamification in education]. International Journal of Advanced Studies. 2017, vol. 7, no.1, pp. 9–17. (In Russ.)

22. Wordwall – Ofitsial'nyi sait Wordwall [Wordwall - Wordwall Official Website]. Available at: <https://wordwall.net/ru> (accessed: aprel', mai 2021). (In Russ.)

23. Kahoot – Ofitsial'nyi sait Kahoot [Kahoot Official Website]. Available at: <https://create.kahoot.it> (accessed: 16.05.2021). (In Russ.)

***Информация об авторе***

***К.В. Чайка*** – учитель английского языка,

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение СОШ № 64.*

***Information about the author***

***K.V. Chaika*** – English teacher,

*Municipal budgetary educational institution secondary school No. 64.*

Статья поступила в редакцию 01.09.2021; одобрена после рецензирования 07.09.2021; принята к публикации 07.09.2021.

The article was submitted 01.09.2021; approved after reviewing 07.09.2021; accepted for publication 07.09.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 66–72.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 66–72.

Научная статья

УДК 378.016:81'271.2

doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-66-72

## Роль профессионально-ориентированных веб-сайтов при обучении иностранным языкам студентов технического профиля

**Ирина Александровна Ямкина**

Ивановский государственный энергетический университет, Иваново, Россия,  
roni12@yandex.ru

**Аннотация.** В статье аргументируется необходимость применения профессионально-ориентированного подхода к процессу иноязычного обучения в техническом вузе, способствующего формированию современного компетентного выпускника – будущего инженера. В этой связи автор задаётся вопросом о том, как оптимизировать процесс обучения иностранному языку студентов в условиях нехватки учебного профессионально-ориентированного иноязычного материала посредством использования цифровых ресурсов. В поисках ответов на поставленный вопрос были проанализированы материалы вебсайтов международных инженерно-технических организаций и крупных инжиниринговых компаний, предлагающих аутентичный материал по широкому спектру тем, интересных для специалистов инженерной сферы деятельности. Указанные вебсайты содержат большой объем профессионально-ориентированной информации, включающий тексты, видеоматериалы, сравнительные таблицы данных, схемы, чертежи, графики, нормативно-правовые документы, материалы конференций и докладов независимых экспертов и многое другое. Автор подробно описывает многоязычные цифровые ресурсы и останавливается на рассмотрении содержания вебсайта *World-nuclear.org*, где представлены актуальные материалы, представляющие интерес как для преподавателей-лингвистов, работающих в технических вузах, так и для студентов таких профилей подготовки как «Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг», «Управление в технических системах», «Электроэнергетика и электротехника», «Теплоэнергетика и теплотехника», «Техносферная безопасность» и др. Анализ содержания исследуемых вебсайтов доказывает их образовательный потенциал в обучении иностранному языку студентов – будущих инженеров и подтверждает возможность их использования в качестве источников дополнительных профессионально-ориентированных сведений.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное обучение, профессионально-ориентированные вебсайты, иностранные языки, технический вуз, современный инженер

**Для цитирования:** Ямкина И.А. Роль профессионально-ориентированных веб-сайтов при обучении иностранным языкам студентов технического профиля // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 66–72. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-66-72>

Original article

## The role of professionally-oriented websites in teaching foreign languages to technical students

**Irina A. Yamkina**

Ivanovo State Power Engineering University, Ivanovo, Russia, roni12@yandex.ru

**Abstract.** The article reasons for the need to apply a professionally-oriented approach to the process of foreign language training in a technical university, which contributes to the formation of a modern competent graduate – a future engineer. In this regard, the author asks how to optimize the process of teaching a foreign

language to students in the absence of professionally-oriented foreign language teaching material through the use of digital resources. In search of answers to this question, the materials of the websites of international engineering organizations and large engineering companies, offering authentic material on a wide range of topics of interest to specialists in the engineering field of activity, were analyzed. These websites contain a large amount of professionally-oriented information, including texts, video materials, comparative data tables, diagrams, drawings, graphs, regulatory documents, materials of conferences and reports of independent experts, and much more. The author describes in detail the multilingual digital resources and focuses on the content of the website *World-nuclear.org* where relevant materials are presented that are of interest both for linguists working in technical universities and for students of such training profiles as «Nuclear power plants: design, operation and engineering», «Management in technical systems», «Electric power and electrical engineering», «Heat power and heat engineering», «Technosphere safety», etc. The analysis of the content of the studied websites proves their educational potential in teaching a foreign language to students – future engineers and confirms the possibility of using them as sources of additional professionally-oriented information.

**Keywords:** professionally-oriented approach, professionally-oriented foreign language websites, foreign languages, technical university, modern engineer

**For citation:** Yamkina I.A. Role of vocational-oriented websites when teaching foreign languages of technical students. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;7:66-72. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-66-72>

## Введение

Успешный востребованный выпускник технического вуза сегодня – это человек, обладающий целым комплексом личностных и профессиональных качеств. Владение иностранным языком является существенным компонентом качественной подготовки специалиста третьего тысячелетия. В современной компетентностной парадигме определяются векторы актуальных изменений в системе технического образования [Прохорова 2019]. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования выпускник бакалавриата должен «владеть одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников», стандарт требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускника. Причем иностранный язык рассматривается многими специалистами уже не самоцелью, а «как средство дальнейшего профессионального роста в различных областях» [Соловова 2005].

Для реализации этой задачи актуальным становится профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку. Примечательно, что под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [Образцов, Иванова 2005]. Целью профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе становится достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности [Покушалова, Серебрякова 2011].

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, по мнению Н.Р. Мухтаровой, заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста-выпускника современной высшей школы, способного осуществлять деловые контакты с иноязычными партнерами [Мухтарова 2009]. Главным требованием профессионально-ориентированного обучения иностранному языку становится необходимость приблизить содержание и методы его преподавания к практическим нуждам

обучаемых. Для этого требуется тщательное изучение задач и целей, стоящих перед определенным контингентом студентов, обязательный учет интересов и мотивации. В первую очередь это относится к отбору материала, его критическому осмыслению, учёту профессиональной специфики студентов и уровню языковой компетенции [Мухтарова 2009].

В задачу профессионально-ориентирующей деятельности преподавателя вуза входит организация такого воздействия учебной информации на студентов, чтобы профессиональные потребности явились источником их активности и заставили их совершать действия, направленные на удовлетворение возникших потребностей [Шатилов 1994].

### **Основная часть**

В Ивановском государственном энергетическом университете осуществляется подготовка по различным направлениям, среди которых электроэнергетика и электротехника, атомные станции, машиностроение, теплоэнергетика и теплотехника, электроника и нанoeлектроника, энергетическое машиностроение, информационные технологии, техносферная безопасность и др. Чтобы организовать эффективный процесс обучения иностранному языку в соответствии с требованиями профессионально-ориентированного подхода на всех профилях подготовки, изучаемый материал должен быть ориентирован на профессиональные потребности будущих инженеров и соответствовать современным тенденциям развития науки и технологий как в России, так и за рубежом. Кроме того, необходимо обеспечить обучаемых материалами, которые давали бы возможность студентам изучать актуальный профессиональный тезаурус, соответствующий именно его направлению подготовки.

Преподаватель иностранного языка сталкивается с проблемой постоянного поиска учебных пособий, которые смогли бы не только предоставить современный языковой материал, но и заинтересовать студентов, мотивировать их к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка.

Выходом из сложившейся ситуации могло бы стать использование в процессе обучения ресурсов сети Интернет. В настоящее время студенты проводят в сети значительную часть своего времени и свободно ориентируются в пространстве Интернета. Преподаватель может применить интерес студентов к информационным технологиям в образовательных целях [Андросова С.В., Андросова Д.Е. 2018; Душинина 2014; Куприянычева 2018; Михайлова 2019; Shvetsova, Khorosheva 2021].

Интернет рассматривается с одной стороны, как «образовательная среда с огромным информационным, культурным и образовательным потенциалом», а с другой – как «вспомогательная среда для осуществления коммуникации». К достоинствам информационных ресурсов Интернета исследователи относят их доступность и возможность автономизации деятельности учащихся по овладению языковыми знаниями и умениями, что позволяет сэкономить урочное время [Байбурова 2020; Ивушкина 2014].

Также безусловным плюсом ресурсов Интернет является наличие аутентичных материалов и их современность» [Кочеткова 2011]. Вне естественного контекста бытования языка, то есть вне пределов страны изучаемого языка, как отмечает Н.Д. Гальскова, наиболее реальным является опосредованный контакт с аутентичной информацией, что делает наиболее значимыми рецептивные виды речевой деятельности: чтение и аудирование [Гальскова 2003].

Важным Интернет-ресурсом при подготовке специалистов технического профиля, на наш взгляд, являются иноязычные профессионально-ориентированные сайты. Под термином профессионально-ориентированные сайты мы понимаем сайты организаций или компаний, работающих в определенной профессиональной области и предоставляющих информацию как о своей текущей деятельности (производстве или услугах), так и содержащие информацию об истории развития отрасли, в которой они работают, тексты, видеоролики, вебинары, таблицы и

графики, инструкции по эксплуатации специального оборудования и сопроводительную информацию. Веб-сайты предоставляют информацию, которую можно использовать как в образовательных целях, так и в профессиональной деятельности специалиста. Такие иноязычные сайты дают уникальную возможность и обладают неоцененным потенциалом при обучении иностранному языку студентов технического профиля.

Среди множества иноязычных профессионально-ориентированных веб-сайтов международных организаций и крупных инжиниринговых компаний ([www.abb.com](http://www.abb.com), [www.abengoa.com](http://www.abengoa.com), [www.bosch.com](http://www.bosch.com), [www.edf.fr](http://www.edf.fr), [www.ence.ch](http://www.ence.ch), [www.ge.com](http://www.ge.com), [www.hitachi.com](http://www.hitachi.com), [www.rosatom.ru](http://www.rosatom.ru), [www.shneider.com](http://www.shneider.com), [www.siemens.com](http://www.siemens.com), [www.topsoe.com](http://www.topsoe.com), [www.group.vattenfall.com](http://www.group.vattenfall.com), [www.world-nuclear.org](http://www.world-nuclear.org)) выделяются несколько сайтов, содержащих, на наш взгляд, особенно полезный материал, который можно активно использовать при обучении иностранным языкам будущих инженеров.

Проанализировав их содержание, можно говорить о наличии разнообразного контента, а именно: презентации новейшего оборудования (сайт компаний General Electric, Siemens, Hitachi, Schneider и др.), схемы, чертежи, графики, диаграммы, визуализация технологических особенностей (Rosatom, ABENGOA, ABB, Bosch, EDF Group, GE, Vattenfall и др.), доклады официальных лиц на форумах, отчеты, интервью, государственные нормативно-правовые документы (ENCE GmbH, Haldor Topsoe, Siemens, Vattenfall, ABENGOA и др.), требования, предъявляемые к сотрудникам и желающим работать в данных компаниях (все сайты).

Остановимся более подробно на англоязычном сайте [World-nuclear.org](http://World-nuclear.org), который предлагает целую библиотеку иноязычных текстов, разбитых по разным категориям. Так в категории «Факты и Цифры» представлены тексты по темам «Мировые ядерные энергетические реакторы и потребности в уране», «Производство атомной энергии по странам», «Показатели производства урана», «Тепловые значения различных видов топлива», «База данных реакторов», «Поиск в базе данных реакторов», «Руководство использования базы данных реакторов», «Ядерный глоссарий».

В категории «Современное и будущее поколение энергоносителей» предложены тексты по темам «Атомная энергия в мире сегодня», «Ускорители в ядерной энергетике», «Охлаждающие электростанции», «Сотрудничество в атомной энергетике», «COVID-19 Коронавирус и ядерная энергия», «Электроэнергия и накопление энергии», «Системы передачи электроэнергии», «Реакторы на быстрых нейтронах», «Международная основа сотрудничества в области ядерной энергии», «Краткая история ядерной энергии». Другие категории, такие как «Мирный атом», «Энергетика и окружающая среда», «Охрана и безопасность», «Экономические вопросы» и другие охватывают целый спектр тем, связанных с энергетикой.

Помимо детальной информации про атомные станции, их строительство и обслуживание, на сайте представлена информация про все виды энергии. На этом ресурсе можно найти доклады официальных лиц, вебинары руководителей европейских агентств, ассоциаций и организаций, планы развития энергетике, правовую базу, годовые отчеты энергетических организаций, статьи, техническую литературу, еженедельные отчеты, материалы конференций и тексты докладов.

Так же интересным и полезным для изучения мы находим представленные на сайте информационные профили всех стран, где используется атомная энергия. В этих профилях не просто перечислены атомные станции и их местоположение, типы используемых реакторов, но и дана история развития атомной энергетике в конкретной стране, информация о мощности атомных станций от общего количества вырабатываемой в стране энергии, научно-исследовательская работа в области энергетике, официальные документы, регламентирующие политику государства в сфере атомной энергетике, экономическая составляющая атомной энергетике, баланс экспорта/импорта атомной энергии. На рисунке 1 представлен пример содержания вышеописанного сайта.

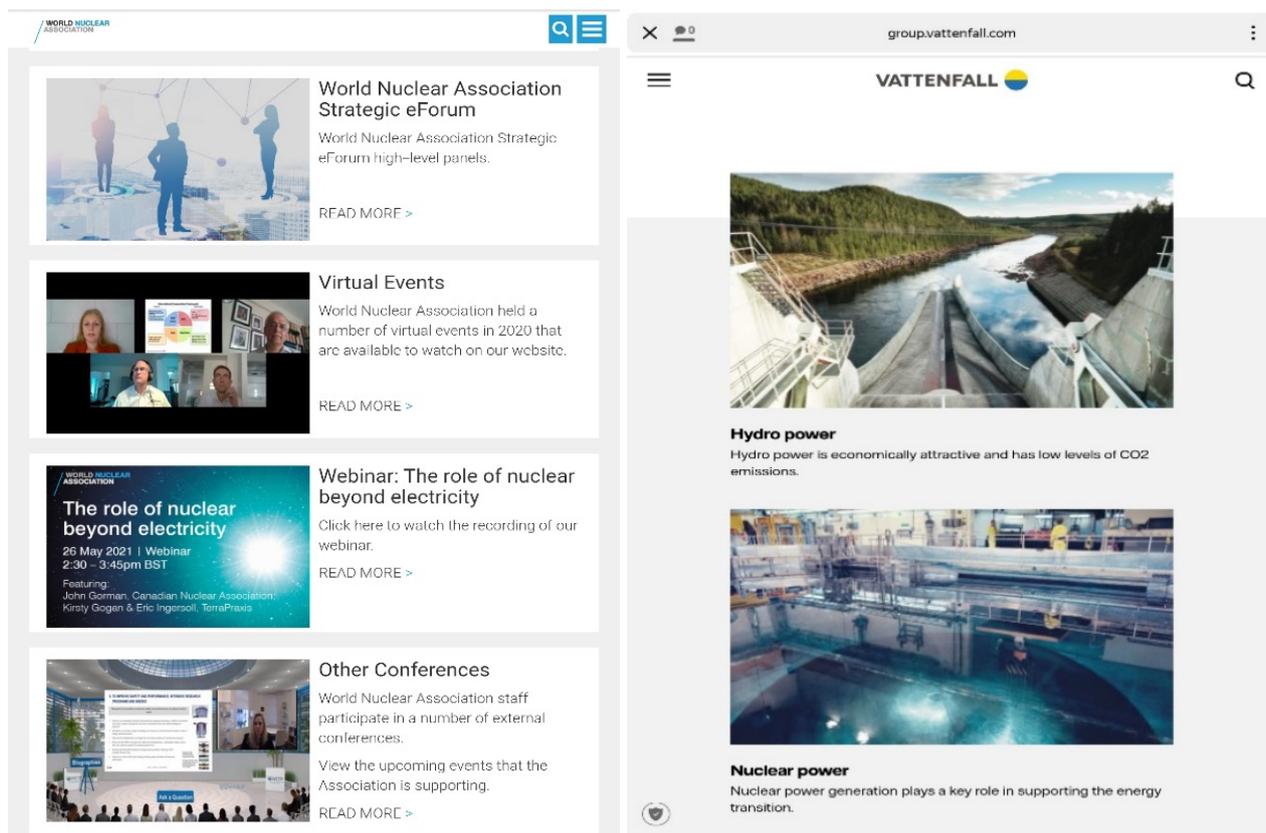


Рис. 1 Пример контента профессионально-ориентированного сайта

### Заключение

Таким образом, иноязычные профессионально-ориентированные веб-сайты являются ценным источником информации как для преподавателей, так и для студентов технического профиля обучения. Благодаря открытости интернет ресурсов, студенты имеют доступ к аутентичным текстам, вебинарам, презентациям, иноязычным профессиональным материалам, расширяют не только свои знания иностранного языка, но и знания в области страноведения и культурологии. Использование на занятиях специализированных сайтов служит средством получения дополнительных сведений по профилю обучения, мотивирует и повышает познавательную активность.

### Список литературы

1. Байбурова О.В. Использование системы управления курсами MOODLE для организации смешанного обучения английскому языку // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 3. С. 108–115.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2003. 65 с.
3. Душина Е.В. Применение англоязычных сайтов как элемент эффективной подготовки современного выпускника вуза // Актуальные вопросы образования. Современные тенденции формирования образовательной среды технологического университета: сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 3–7 февраля 2014 г.). Новосибирск: Изд-во «Сибирская государственная геодезическая академия», 2014. С. 228–231.
4. Ивушкина Н.В. Автономизация процесса обучения иностранного языка в техническом вузе с использованием информационных и коммуникационных ресурсов Интернета // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. Вып. 11 (41). Ч. 1. С. 88–90.
5. Кочеткова Н.С. К вопросу об обучении иностранному языку с использованием Интернет-ресурсов // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2011. Вып. 11 (54). С. 104–106.

6. Михайлова Е.Г. Использование интернет-ресурсов при изучении темы «Современная экономика» «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № S4(2). С. 95–101.
7. Мухтарова Н.Р. Понятие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2009. Вып. 2. С. 95–102.
8. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. Орел: Изд-во «Орловский государственный университет», 2005. 114 с.
9. Покушалова Л.В., Серебрякова Л.Т. Иностранные языки в контексте профессионально-ориентированного обучения // Социосфера. 2011. Вып. 4. С. 64–67.
10. Прохорова А.А. Мультилингвальное обучение как составляющая процесса профессиональной подготовки студентов технического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (142). С. 55–60.
11. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
12. Шатилов С.Ф., Агафонова Л.И. Некоторые проблемы создания петербургского учебника иностранного (немецкого) языка на основе усовершенствованного варианта учебной программы // Типы и содержание программ по иностранным языкам. СПб.: РАО, ИОВ, 1994. С. 31–35.
13. Shvetsova N.A., Khorosheva E.I. The problem of values and value attitude of education in the conditions of informatization of the society // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 1. С. 101–111.

#### References

1. Baiburova O.V. Ispol'zovanie sistemy upravleniya kursami MODDLE dlya organizatsii smeshannogo obucheniya angliiskomu yazyku [Using the MODDLE Course Management System to Provide Mixed English Learning]. *Evraziiskii gumanitarnyi zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2020, no.3, pp. 108–115. (In Russ.)
2. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern method of teaching foreign languages]. Moskva: ARKTI, 2003, 65 p. (In Russ.)
3. Dushinina E.V. Primenenie angloyazychnykh saitov kak element effektivnoi podgotovki sovremennogo vypusknika vuza [The use of English-language sites as an element of effective training of a modern graduate of the university]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya. Sovremennye tendentsii formirovaniya obrazovatel'noi sredy tekhnologicheskogo universiteta* [Topical education issues. Current trends in the formation of the educational environment of the technological university]. Novosibirsk, 3-7 fevralya 2014 g.). Novosibirsk: Izd-vo «Sibirskaya gosudarstvennaya geodezicheskaya akademiya», 2014, pp. 228–231. (In Russ.)
4. Ivushkina N.V. Avtonomizatsiya protsessa obucheniya inostrannogo yazyka v tekhnicheskome vuze s ispol'zovaniem informatsionnykh i kommunikatsionnykh resursov Interneta [Autonomy of the process of teaching a foreign language in a technical university using Internet information and communication resources]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice]. Tambov: Gramota, 2014, issue 11 (41). part 1, pp. 88–90. (In Russ.)
5. Kochetkova N.S. K voprosu ob obuchenii inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem Internet-resursov [On the question of learning a foreign language using Internet resources]. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya* [Almanac of modern science and education]. Tambov: Gramota, 2011, issue 11 (54), pp. 104–106. (In Russ.)
6. Mikhailova E.G. Ispol'zovanie internet-resursov pri izuchenii temy «Sovremennaya ekonomika» «Angliiskii yazyk v sfere professional'noi kommunikatsii» [The use of Internet resources in the study of the topic "Modern economics" "English language in the field of professional communication"]. *Evraziiskii gumanitarnyi zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2019, no. S4(2), pp. 95–101. (In Russ.)
7. Mukhtarova N.R. Ponyatie professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov [Concept of vocational-oriented foreign language education at non-language faculties of universities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Filologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow State University of Humanities named after Sholokhov. Philological sciences]. 2009, issue 2, pp. 95–102. (In Russ.)

8. Obraztsov P.I., Ivanova O.Yu. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov [Vocational-oriented foreign language education at non-language faculties of universities]. Orel: Izd-vo «Orlovskii gosudarstvennyi universitet», 2005, 114 p. (In Russ.)

9. Pokushalova L.V., Serebryakova L.T. Inostrannye yazyki v kontekste professional'no-orientirovannogo obucheniya [Foreign languages in the context of vocational training]. *Sotsiosfera* [Sotsiosfera]. 2011, issue 4, pp. 64–67. (In Russ.)

10. Prokhorova A.A. Mul'tilingval'noe obuchenie kak sostavlyayushchaya protsessa professional'noi podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza [Multilingual education as part of the process of vocational training of students of a technical university]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of Volgograd State Pedagogical University]. 2019, no.9 (142), pp. 55–60. (In Russ.)

11. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyi kurs lektsii [Methods of teaching foreign languages. Basic lecture course]. Moscow: Prosveshchenie, 2002, 24 p. (In Russ.)

12. Shatilov S.F., Agafonova L.I. Nekotorye problemy sozdaniya peterburgskogo uchebnika inostrannogo (nemeckogo) yazyka na osnove usovershenstvovannogo varianta uchebnoj programmy [Some problems of creating a St. Petersburg textbook of a foreign (German) language based on the improvement of the curriculum version] // *Tipy i sodержanie programm po inostrannym yazykam*. St. Petersburg: RAO, IOV, 1994, pp. 31–35. (In Russ.)

13. Shvetsova N.A., Khorosheva E.I. The problem of values and value attitude of education in the conditions of informatization of the society // *Евразийский гуманитарный журнал*. 2021. № 1. С. 101–111.

***Информация об авторах***

***И.А. Ямкина – старший преподаватель,  
Ивановский государственный энергетический университет.***

***Information about the authors***

***I.A. Yamkina – Senior Teacher,  
Ivanovo State Power Engineering University.***

Статья поступила в редакцию 20.08.2021; одобрена после рецензирования 05.09.2021; принята к публикации 05.09.2021.

The article was submitted 20.08.2021; approved after reviewing 05.09.2021; accepted for publication 05.09.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 73–80.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 73–80.

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-73-80

## **Функциональный подход к контекстному анализу: дидактика перевода**

**Арина Алексеевна Афанасьева<sup>1</sup>, Светлана Викторовна Шустова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Пермь, Россия, arina-af@inbox.ru

<sup>2</sup>Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
Пермь, Россия, lanaschust@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению вопроса обучения письменному юридическому переводу с английского языка на русский при помощи использования методов когнитивного направления в лингвистике. Рассматривается и раскрывается когнитивно-дискурсивный подход к переводу, который состоит в описании речевой ситуации и выявления специфики протекания ментальных механизмов её участников при помощи вербальных средств доступа к ним. Раскрываются ключевые понятия данного подхода – концепт, дискурс, фрейм. Приводится определение и специфика юридического дискурса, изучение которого видится возможным путём обучения использованию когнитивно-дискурсивного моделирования и описания вербального взаимодействия. Предпринимается попытка использования метода моделирования и методики дискурс-анализа при обучении письменному юридическому переводу студентов. Предлагается ряд предпереводческих упражнений, направленных на анализ типового юридического документа на русском и английском языках для успешного выполнения перевода юридического текста. Задания направлены на обучение анализу терминологии в области права; обучение анализу дискурса и его компонентов при работе с документами на разных языках; обучение приемам когнитивно-дискурсивного исследования текста при помощи создания его модели. Упражнения призваны научить студентов применять метод когнитивно-дискурсивного моделирования для выявления заложенного в тексте смысла, проводить изучение речевой ситуации на иностранном языке и языке перевода, расширить фоновые знания в специальной сфере как на иностранном, так и на родном языке при помощи работы с юридическими текстами, дополнительной литературой. Предпринимается попытка обосновать значимость использования метода когнитивно-дискурсивного моделирования и дискурс-анализа в дидактике перевода.

**Ключевые слова:** юридический дискурс, дискурс-анализ, когнитивно-дискурсивное моделирование, дидактика перевода, юридический перевод

**Для цитирования:** Афанасьева А.А., Шустова С.В. Функциональный подход к контекстному анализу: дидактика перевода // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 73–80. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-73-80>

Original article

## **Functional approach to contextual analysis: translation didactics**

**Arina A. Afanaseva<sup>1</sup>, Svetlana V. Shustova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Perm State University, Perm, Russia, arina-af@inbox.ru

<sup>2</sup>Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, lanaschust@mail.ru

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the issue of teaching written legal translation from English to Russian using the methods of the cognitive direction in linguistics. The cognitive-discursive approach to translation is considered and revealed, which consists in describing the speech situation and

identifying the specifics of the course of the mental mechanisms of its participants using verbal means of access to them. The key concepts of this approach are revealed – concept, discourse, frame. The definition and specifics of legal discourse are given, the study of which is seen as possible by teaching the use of cognitive-discursive modeling and description of verbal interaction. An attempt is made to use the modeling method and the methodology of discourse analysis when teaching written legal translation to students. A number of pre-translation exercises are proposed, aimed at analyzing a standard legal document in Russian and English for the successful translation of a legal text. The tasks are aimed at teaching the analysis of terminology in the field of law; teaching the analysis of discourse and its components when working with documents in different languages; teaching methods of cognitive-discursive research of the text by creating its model. The exercises are designed to teach students to apply the method of cognitive-discursive modeling to identify the meaning inherent in the text, to study the speech situation in a foreign language and the language of translation, to expand background knowledge in a special field both in a foreign and in their native language by working with legal texts, additional literature. An attempt is made to justify the importance of using the method of cognitive-discursive modeling and discourse analysis in the didactics of translation.

**Keywords:** legal discourse, discourse analysis, cognitive-discursive modeling, translation didactics, legal translation

**For citation:** Afanaseva A.A. Shustova S.V. Functional approach to contextual analysis: translation didactics. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;7:73-80. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-73-80>

## Введение

В современной науке прослеживается тенденция к комплексному исследованию объекта. Уделяется большое внимание информации и производимым с ней операциям, поэтому возникает необходимость обращения к когнитивному направлению, в частности, в дидактике. Обучение любому виду профессиональной деятельности связано с обращением к ментальной сфере его субъектов. Когнитивное направление в лингвистике и лингводидактике рассматривает способы обработки, хранения и трансляции знаний, которые являются основой для речевой деятельности и перекодирования информации с одного языка на другой. Результаты исследований могут быть использованы в рамках дидактики перевода. Наряду с этим, остаётся значимым изучение не только внутренней стороны протекания мыслительных операций, но и внешнего контекста – речевой ситуации, поэтому прослеживается необходимость обращения к когнитивно-дискурсивному аспекту при обучении письменному переводу.

## Основная часть

В ходе обучения письменному переводу возникает потребность осмысления ментальных механизмов переводящей личности, а также внешнего вербального и невербального окружения, под влиянием которого они протекают. Исследования в рамках когнитивно-дискурсивного подхода могут дать ключ к пониманию механизмов когниции в целом и процесса концептуализации в особенности. Рассмотрим одно из важнейших понятий, способствующих раскрытию понимания данных процессов, – «концепт». Термин используют для объяснения «единиц ментальных или психических ресурсов сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова 1997: 89–90]. Так как концепт – объёмная мыслительная единица, существует множество определений этого термина. На основе работы Е.С. Кубряковой [Кубрякова 1997], определим концепт как ментальное образование, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат индивидуальной, когнитивной деятельности личности и несущее комплексную информацию об отражаемом предмете или явлении. Согласимся, что язык представляет собой средство доступа к сознанию человека, совокупности концептов, поэтому «изучение семантики языковых единиц, объективирующих концепты, позволяет

получить доступ к содержанию концептов как мыслительных единиц» [Попова, Стернин 2007: 14]. Таким образом, когнитивное направление в лингвистике стремится описать концепт языковыми средствами.

Когнитивный анализ текста представляет собой рассмотрение концептуальной структуры. Согласимся, что «когнитивными опорами при восприятии и понимании текста являются ключевые слова, опора на ситуацию порождения или восприятия текста» [Романова 2013: 493], из-за чего при изучении текста особое внимание уделяется вербальным репрезентантам концепта, которые позволяют выявить мыслительную структуру и обнаружить её особенности, поэтому когнитивный метод может позволить выявить глубинную структуру текста.

Концепты функционируют в рамках определённого дискурса, который влияет как на их формирование, так и на выражение. Дискурс представляет собой сложное явление, которое имеет широкий спектр определений. Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как «речь, погружённую в жизнь» [Арутюнова 1990: 136]. Т. ван Дейк трактует дискурс в широком смысле как «комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушателем, наблюдателем и другими в процессе коммуникативного действия в определённом временном, пространственном и прочем контексте» [Дейк 1998: 4]. Оно может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие. Дискурс в узком смысле, по мнению исследователя, – это «текст или разговор, его письменный или речевой результат коммуникативного действия» [там же]. В. В. Красных также замечает, что термин «дискурс» имеет две трактовки: «дискурс в узком понимании является проявлением речевой деятельности в разговорно-бытовой речи и представляет собой обмен репликами без особого речевого замысла. Дискурс в широком понимании трактуется как проявление речевой деятельности возможностей отдельной языковой личности, как система коммуникации» [Красных 2003: 111–112].

Согласимся с В.В. Красных [Красных 2003] и будем придерживаться следующего понимания термина «дискурс» – ситуативная, речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата, обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами. При рассмотрении дискурса как результата он представляет собой совокупность текстов, порожденных в процессе коммуникации в контексте определенной ситуации. При анализе дискурса как процесса он может быть определён как вербализованная деятельность в рамках конкретной ситуации. Таким образом, согласимся, что дискурс обладает двумя планами – лингвистическим, связанным с языком, проявляющимся в использованных вербальных средствах, и лингвокогнитивным, влияющим на создание, восприятие и порождение текстов. Данное замечание высказывает Л.М. Макаров: «с одной стороны, дискурс обращен «вовне»: к ситуации или внешнему контексту высказываний, типу деятельности в малой группе, включающему широкий спектр переменных: антропологических, этнографических, социологических, психологических, языковых и культурных. С другой стороны, дискурс обращен «вовнутрь» или к внутреннему контексту: к ментальной сфере общающихся индивидов, отображающей в том числе и факторы внешнего контекста, так как только став частью внутреннего мира человека, они могут влиять на его деятельность и общение» [Макаров 2003: 147]. Отметим, что дискурс подразделяется на формы, называемые «институциональными видами, которые выделяются на основе социолингвистических признаков» [Карасик 2002: 208]. Обратим особое внимание на одну из форм дискурса – юридический дискурс, так как в современной дидактике проблема перевода юридического дискурса видится особенно значимой.

На основании приведённого выше определения понятия «дискурс», юридический дискурс можно трактовать как ситуативную, речемыслительную деятельность, имеющую следующие характеристики: «сфера функционирования – область права; тема – содержание закона и соответствие события закону; коммуникативная направленность – регулирование общественных отношений; общая когнитивная специфика – главенство фактов над

ценностями» [Чернышев 2016: 24]. По замечанию Ю.А. Мазневой, «институциональный характер данного типа дискурса является доминирующим свойством, которое проявляется в подчинении его субъекта установленным в дискурсивном сообществе правилам, определяющим, что может и что должно быть сказано, властно навязывающим определенную оценочную и когнитивную базу, устанавливающим режимы коммуникации» [Мазнева 2015: 69]. Субъекты юридического дискурса подчиняются определенным нормам, которые устанавливают правила протекания взаимодействия, при которых процесс концептуализации достаточно строго детерминирован, что даёт основание для сравнения вариантов вербализации одного концепта на разных языках путём обучения созданию когнитивной модели. По замечанию Е.С. Кубряковой, когнитивная модель «представляет понимание текста как результата естественной обработки языковых данных» [Кубрякова 1997: 56]. Основной задачей современного когнитивного моделирования является «представление в модели специфики ментального содержания концепта по вербальным репрезентациям» [Огнева 2013: 82].

Уже отмечалось, что концепты существуют в рамках определённого дискурса, поэтому считаем, что дискурсивная ситуация влияет на их формирование и вербализацию, из-за чего важно принимать во внимание характеристики формы дискурса при создании когнитивной модели. Помимо этого, по замечанию Л.В. Цуриковой, «коммуникативно релевантные знания разнородны и включают в себя *контекстные знания* (внеязыковые знания, полученные в результате когнитивной обработки социального и индивидуального опыта коммуникантов и являющиеся частью их энциклопедических (общефоновых) знаний о мире); *интеракционные знания* (отражают предшествующий дискурсивный опыт участников общения и определяют «что» (типы речевых актов) и «когда» (порядок их выполнения) следует делать в рамках конкретного дискурсивного взаимодействия); *языковые знания* (составляют базу кодовых знаний коммуникантов, определяя то, каким образом («как») они должны или могут оформлять свое коммуникативное намерение в определенной ситуации общения) [Цурикова 2006: 8]. Для осуществления коммуникации участникам необходимо владеть всеми видами знаний, что также влияет на дискурсивные стратегии.

Итак, предлагается использовать когнитивно-дискурсивное моделирование в сфере дидактики перевода. Когнитивно-дискурсивное моделирование – процесс построения прототипа понимания текста как результата естественной обработки языковых данных, репрезентирующего концептуальное основание в вербализованном виде, учитывающего и демонстрирующего дискурсивные черты.

Одной из когнитивных моделей является фрейм. По замечанию Л.М. Макарова, фрейм – это когнитивная структура, основанная на «вероятностном знании о типических ситуациях и связанных с этим знанием ожиданиях по поводу свойств и отношений реальных или гипотетических объектов» [Макаров 2003: 153]. Эта когнитивная структура представляет собой репрезентацию какого-либо концепта, содержащую самую важную, типичную информацию. Исследователь также полагает, что «такие когнитивные модели – это базис для интерпретации дискурса» [там же: 154]. При графическом изображении фрейм представляет собой схему, верхние уровни которой обозначают типичную, инвариантную информацию концепта. Нижние уровни заполнены переменными данными. Совокупность семантически однородной информации образует составную часть фрейма – слот.

В дидактике перевода когнитивно-дискурсивное моделирование представляет собой имитацию некоторых ситуаций с целью их изучения при помощи анализа. Создание моделей концепта текста отображает субъективное понимание, которое может быть как индивидуальным, так и коллективным. Когнитивная модель служит способом выявления глубинной структуры объекта, а также связей внутри неё. Применение метода когнитивно-дискурсивного моделирования в дидактике перевода учитывает не только вербальные, но и мыслительные сходства и различия в двух культурах, что способствует отображению внутреннего, смыслового уровня текста.

Продemonстрируем предлагаемую нами технологию обучения письменному переводу юридических текстов с английского на русский язык. На начальном этапе в рамках лекционных занятий важно сформировать у обучающихся понимание основ когнитивно-дискурсивного подхода в переводоведении, его важнейших понятий, специфики юридического дискурса, сущности когнитивно-дискурсивного моделирования, его применения при переводе.

Полученные теоретические знания студенты применяют на практике при помощи выполнения специальных упражнений. Перед тем как приступить к осуществлению перевода текста, представляется важным, во-первых, формирование у студентов умений анализа дискурса, расширение фоновых знаний в сфере юриспруденции. Во-вторых, необходимо обучение основам когнитивно-дискурсивного моделирования, которое позволяет выявить вербальные репрезентанты концепта и организовать их в виде фрейма, что позволит переводчику найти общее и разное в понимании явлений при сравнении фреймов концептов на двух языках.

Рассмотрим организацию предлагаемых упражнений на этапе предпереводческого анализа, целью которого является создание условий для успешного осуществления переводческой деятельности. Данный этап делится на три составляющие: ступень рассмотрения лексической составляющей текста, ступень анализа юридического дискурса и ступень создания когнитивно-дискурсивной модели юридического текста. Думается, что в рамках работы с текстом студентам необходимо усвоить алгоритм его анализа, выполнить ряд упражнений, в результате чего они получают возможность успешно осуществить юридический перевод предложенного текста.

Задания и упражнения на этапе предпереводческого анализа включают:

- обучение анализу терминологии в области права;
- обучение анализу дискурса и его компонентов при работе с документами на иностранном и на русском языках;
- обучение приемам когнитивно-дискурсивного анализа текста при помощи создания его модели.

На данном этапе студенты проводят анализ аутентичных типизированных юридических текстов (продemonстрируем его на пример трудового договора на английском и русском языке), при помощи выполнения следующих упражнений:

1) Работа с лексикой:

– *Прочитайте трудовой договор на русском языке. Найдите и выпишите термины.* Задание нацелено на выявление и усвоение специфических лексических единиц, характерных для юридического дискурса.

– *Найдите определения следующих терминов в юридическом словаре: нетрудоспособность; должностные обязанности; нормативные документы; дисциплинарная ответственность; юридическая сила. Запишите лексемы в свой глоссарий. Дополните глоссарий 5–7 юридическими терминами.* Упражнение позволяет сформировать у обучающихся специфический понятийный аппарат юридического дискурса, учит искать необходимую для профессиональной деятельности информацию.

– *Прочитайте англоязычный трудовой договор. Найдите и выпишите термины.*

– *Найдите дефиниции следующих терминов в юридическом словаре: parties; clause; remuneration; stipulation; common law. Запишите лексемы в свой глоссарий. Дополните глоссарий 5–7 юридическими терминами на английском языке.*

– *Найдите равные по значению термины в документе на русском языке и английском языке. Составьте таблицу соответствий найденных лексем.* Задание позволяет зафиксировать и организовать новую лексику, нацелено на развитие умений подбора лексических единиц для последующего создания осмысленного текста перевода.

– Соотнесите предложения из трудового договора на английском языке с соответствующими предложениями на русском языке. Упражнение позволяет выявить клише на двух языках, запомнить способы их вербализации.

– Заполните пропуски в выдержках из трудовых договоров на русском и английском языке.

Задание позволяет обучающимся самостоятельно подобрать изученные ранее лексемы.

2) Анализ дискурса (на основе алгоритма З.И. Комаровой [Комарова 2021: 488]):

– Ознакомьтесь с юридическим документом на английском языке и опишите (смоделируйте) ситуацию общения по следующему алгоритму:

*Шаг 1: описание ситуации общения: цель социального события; социально-идеологические условия; обстановка (время, место, причина и другие обстоятельства общения).*

*Шаг 2: описание социального субъекта: социальный статус; ролевые отношения; социальная активность участников; их личные отношения.*

*Шаг 3: описание коммуникативно-когнитивной базы участников общения: интенции и цели коммуникации; общий фонд знаний (степень компетенции); знание правил, норм и стереотипов коммуникации; навыки речевого общения.*

*Шаг 4. описание формы речевого общения: тема речевого общения; речевой (языковой) жанр; композиция, последовательность коммуникативных ходов и речевых актов; отбор языковых средств; манера речевого поведения.* Данное упражнение направлено на развитие умений анализа юридического дискурса, выявление контекстных, интеракционных, языковых знаний (см. [Цурикова 2006]) участников коммуникативной ситуации. Подобное задание затем выполняется на материале документа на русском языке.

3) Создание когнитивно-дискурсивной модели текста:

– Прочитайте русский трудовой договор. Найдите и выделите в нём ключевые слова и фразы. Упражнение нацелено на формирование умения выделять главную информацию в тексте.

– Сгруппируйте ключевые слова и фразы в слоты/подслоты и составьте фрейм концепта «Трудовой договор» на русском языке. Студенты создают смысловые блоки прочитанного текста, которые впоследствии составят основу для перевода.

Аналогичные задания выполняются при помощи англоязычного документа.

– Прочитайте англоязычный трудовой договор. Найдите и подчеркните в нём ключевые слова и фразы.

– Сгруппируйте ключевые слова и фразы в слоты/подслоты и составьте фрейм концепта «Employment contract» на английском языке.

– Найдите схожие и различные слоты/подслоты, проанализируйте их содержание и вербальное представление. Данное задание нацелено на формирование у обучающихся представления о различии и сходстве вербальных репрезентантов двух концептов.

– Обменяйтесь фреймами с коллегой по группе, сравните свой вариант и результат коллеги. Какие общие и различные черты вы обнаружили? Какая информация упущена или добавлена? Упражнение способствует установлению инвариантной информации, а также обретению понимания того, что каждый переводчик по-своему распознаёт и схематизирует смысл текста.

– Изучите предложенные варианты составленных фреймов. Который из них наиболее близок вашему пониманию? Который противоречит ему? Совместно с преподавателем обучающиеся обсуждают предлагаемые готовые фреймы.

Предлагаемые упражнения нацелены на формирование навыка методики анализа ситуации письменного юридического дискурса, смысловой организации текста, умения выявить ключевую информацию.

## Заключение

Таким образом, заметим, что предлагаемые задания предпереводческого этапа работы с юридическим текстом, нацеленные на закрепление и сознательное применение теоретических знаний в области переводоведения, призваны научить студентов

анализировать дискурсивную ситуацию и применять методы когнитивной лингвистики. Особо важным видится анализ речевой ситуации на иностранном языке и языке перевода в двух культурах, так как он позволяет сформировать понимание её специфики.

Отметим также, что в рамках перевода на родной язык его знание является не менее важным, чем владение иностранным языком, так как одно из условий качественного выполнения перевода – оформление ПТ по нормам и правилам родного языка. Помимо этого, представляется необходимым расширение фоновых знаний обучающихся в специальной сфере как на иностранном, так и на родном языке при помощи изучения и работы с юридическими текстами на русском и английском языке, дополнительной литературой. Наряду с этим, видится значимым обучение применению метода когнитивно-дискурсивного моделирования, так как он представляет собой эффективное средство отображения заложенного в тексте смысла. Использование метода моделирования также способно формировать универсальные способы осуществления познавательных действий у обучающихся.

Полагаем, что представленные нами упражнения, направленные на обучение письменному переводу юридических текстов, выполняемые на предпереводческом этапе, способствуют расширению кругозора обучающихся, формированию общеучебных навыков, развитию поисковой, аналитической деятельности, а также помогают в повышении интереса к предмету будущей профессиональной деятельности.

#### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
2. Дейк ван Т.А. К определению дискурса. Лондон: Сэйдж пабликэйшнс, 1998. 344 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
4. Комарова З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике. Екатеринбург: Изд-во «Уральский Федеральный университет», 2012. 818 с.
5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 375 с.
6. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во «Московский государственный университет», 1997. 197 с.
7. Мазнева Ю.А. О юридическом дискурсе и его функциях [Электронный ресурс] // Философия права. 2015. № 5. С. 68–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-yuridicheskom-diskurse-i-ego-funktsiyah> (дата обращения: 25.09.2021).
8. Макаров Л.М. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
9. Огнева Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. М.: Эдитус, 2013. 282 с.
10. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ «Восток-Запад», 2007. 314 с.
11. Романова Т.В. Когнитивный анализ текста: работа над методологическими ошибками // Когнитивные исследования языка. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции 11–12 апреля 2013 г. 2013. Вып. XIV. С. 493–496.
12. Цурикова Л.В. Межкультурное взаимодействие с позиций когнитивно-дискурсивного подхода [Электронный ресурс] // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 1 (007). С. 5–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnoe-vzaimodeystvie-s-pozitsiy-kognitivno-diskursivnogo-podhoda> (дата обращения: 25.09.2021).
13. Чернышев А.В. Юридический дискурс и его основные характеристики [Электронный ресурс] // Слово.ру: Балтийский акцент. 2016. № 2. С. 22–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskiy-diskurs-i-ego-osnovnye-harakteristiki> (дата обращения: 25.09.2021).
14. Шлепнев Д.Н. О дидактике юридического перевода: общий очерк // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 139–143.
15. Gile D. Basic concepts and models for translator and interpreter training. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. 284 p.

## References

1. Arutyunova N.D. Diskurs [Discourse]. *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov.entsikl., 1990, pp. 136-137. (In Russ.)
2. Deik van T.A. K opredeleniyu diskursa [To the definition of discourse]. London: Seidzh pablikeishns, 1998, 344 p. (In Russ.)
3. Karasik V.I. Yazykovoii krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena, 2002, 477 p. (In Russ.)
4. Komarova Z.I. Metodologiya, metod, metodika i tekhnologiya nauchnykh issledovaniy v lingvistike [Methodology, method, methodology and technology of scientific research in linguistics]. Ekaterinburg: Izd-vo «Ural'skij Federal'nyj universitet», 2012, 818 p. (In Russ.)
5. Krasnykh V.V. «Svoi» sredi «chuzhikh»: mif ili real'nost'? ["Your own" among "strangers": myth or reality?]. Moscow: ITDGK «Gnozis», 2003, 375 p. (In Russ.)
6. Kubryakova E.S. Kratkii slovar' kognitivnykh terminov [Short Dictionary of Cognitive Terms]. Moscow: Izd-vo «Moskovskij gosudarstvennyj universitet», 1997, 197 p. (In Russ.)
7. Mazneva Yu.A. O yuridicheskom diskurse i ego funktsiyakh [About legal discourse and its functions]. *Filosofiya prava*. 2015, no.5, pp. 68-72. Available at: [https://cyberleninka.ru/article/n,o-yuridicheskom-diskurse-i-ego-funktsiyah](https://cyberleninka.ru/article/n/o-yuridicheskom-diskurse-i-ego-funktsiyah) (accessed: 25.09.2021). (In Russ.)
8. Makarov L.M. Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of discourse theory]. Moscow: ITDGK «Gnozis», 2003, 280 p. (In Russ.)
9. Ogneva E.A. Kognitivnoe modelirovanie kontseptosfery khudozhestvennogo teksta [Cognitive modeling of the conceptsphere of artistic text]. Moscow: Editus, 2013, 282 p. (In Russ.)
10. Popova Z.D., Sternin I.A. Kognitivnaya lingvistika [Cognitive linguistics]. Moscow: AST «Vostok-Zapad», 2007, 314 p. (In Russ.)
11. Romanova T.V. Kognitivnyi analiz teksta: rabota nad metodologicheskimi oshibkami [Cognitive text analysis: work on methodological errors]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [Cognitive studies of language]. 2013, issue XIV, pp. 493-496. (In Russ.)
12. Tsurikova L.V. Mezhekul'turnoe vzaimodeistvie s pozitsii kognitivno-diskursivnogo podkhoda [Intercultural interaction from the perspective of cognitive-discursive approach]. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*. 2006, no.1 (007), pp. 5-15. Available at: [https://cyberleninka.ru/article,n,mezhekulturnoe-vzaimodeystvie-s-pozitsiy-kognitivno-diskursivnogo-podkhoda](https://cyberleninka.ru/article/n/mezhekulturnoe-vzaimodeystvie-s-pozitsiy-kognitivno-diskursivnogo-podkhoda) (accessed: 25.09.2021). (In Russ.)
13. Chernyshev A.V. Yuridicheskii diskurs i ego osnovnye kharakteristiki [Legal discourse and its main characteristics]. *Slovo.ru: Baltiiskii aktsent* [Слово.ру: Baltic accent]. 2016, no.2, pp. 22-28. Available at: [https://cyberleninka.ru/article,n,yuridicheskii-diskurs-i-ego-osnovnye-kharakteristiki](https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskii-diskurs-i-ego-osnovnye-kharakteristiki) (accessed: 25.09.2021). (In Russ.)
14. Shlepnev D.N. O didaktike yuridicheskogo perevoda: obshchii ocherk [On the didactic of legal translation: general essay]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Science and education perspectives]. 2013, no.5, pp. 139-143. (In Russ.)
15. Gile D. Basic concepts and models for translator and interpreter training. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. 284 p.

**Информация об авторах**

**А.А. Афанасьева** – аспирант,

*Пермский государственный национальный исследовательский университет.*

**С.В. Шустова** – доктор филологических наук, профессор,

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.*

**Information about the authors**

**A.A. Afanasieva** – Postgraduate Student, Perm State University;

**S.V. Shustova** – Grand Ph.D. (Philology),

*Perm State Humanitarian Pedagogical University.*

Статья поступила в редакцию 17.08.2021; одобрена после рецензирования 02.09.2021; принята к публикации 02.09.2021.

The article was submitted 17.08.2021; approved after reviewing 02.09.2021; accepted for publication 02.09.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 81–95.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 81–95.

Научная статья

УДК 159.922.4

doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-81-95

## Особенности идеологической и этнической идентичности у студентов с различными профилями субъективного качества жизни в условиях международной образовательной миграции

Татьяна Геннадьевна Бохан<sup>1</sup>, Марина Владимировна Шабаловская<sup>2</sup>,  
Ольга Владимировна Терехина<sup>3</sup>, Анна Леонидовна Ульянич<sup>4</sup>,  
Юлия Витальевна Бородич<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup>Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
Томск, Россия

<sup>1</sup>btg960@mail.ru

<sup>2</sup>Сибирский государственный медицинский университет, Томск, Россия, m\_sha79@mail.ru

<sup>3</sup>doterekhina@mail.ru

<sup>4</sup>fiale@ya.ru

<sup>5</sup>yulya.julia1994@mail.ru

**Аннотация.** Обсуждается проблема выявления детерминант субъективного качества жизни студентов в условиях международной образовательной миграции. Предполагается, что в качестве возможных детерминант субъективного качества жизни у студентов в поликультурной образовательной среде могут выступать идеологический и этнический компоненты социальной идентичности. В качестве респондентов в исследовании принимали участие студенты вузов г. Томск (представители стран Африки, Европы, Китая, Индии, России). Структура социальной идентичности студентов изучалась с помощью психодиагностических опросников: «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатов и др.) и «Шкала идеологической эго идентичности» (Дж. Р. Адамс); компоненты субъективного качества жизни у студентов определялась с помощью опросников: «Шкала позитивного и негативного аффекта» (Д. Уотсон и др.), «Шкала удовлетворенности жизнью» (Е. Динер и др.), «Ценности счастья» (В. Ford и др.). В результате определены три профиля субъективного качества жизни студентов, которые получили условное название: «благополучный», «не благополучный», «дезинтегрированный». Выявлены особенности и различия в становлении этнической и идеологической идентичности у студентов с различными профилями удовлетворенности жизнью. Полученные данные позволяют определять мишени, задачи и методы психологического сопровождения процесса образования студентов в поликультурной среде университета.

**Ключевые слова:** этническая идентичность; идеологическая эго-идентичность; субъективное качество жизни; образовательная миграция; поликультурная образовательная среда; студенческая молодежь.

**Для цитирования:** Бохан Т.Г., Шабаловская М.В., Терехина О.В., Ульянич А.Л., Бородич Ю.В. Особенности идеологической и этнической идентичности у студентов с различными профилями субъективного качества жизни в условиях международной образовательной миграции // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 81–95. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-81-95>

**Финансирование:** исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Томской области в рамках научного проекта «Становление идентичности как психологического фактора субъективной оценки качества жизни у молодежи в поликультурной среде университетов (кросскультурные исследования)» (грант № 19-413-700007).

Original article

## Peculiarities of ideological and ethnic identity in students with different profiles of subjective quality of life under the conditions of international educational migration

Tatiana G. Bokhan<sup>1</sup>, Marina V. Shabalovskaya<sup>2</sup>, Olga V. Terekhina<sup>3</sup>,  
Anna L. Ulyanich<sup>4</sup>, Julia V. Borodich<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup>National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

<sup>1</sup>btg960@mail.ru

<sup>2</sup> Siberian State Medical University, Tomsk, Russia, m\_sha79@mail.ru

<sup>3</sup>doterekhina@mail.ru

<sup>4</sup>fiale@ya.ru

<sup>5</sup>yulya.julia1994@mail.ru

**Abstract.** The problem of identifying the determinants of the subjective quality of life of students in the context of international educational migration is discussed. It is assumed that the ideological and ethnic components of social identity can act as possible determinants of the subjective quality of life of students in a multicultural educational environment. The research involved foreign students of Tomsk universities that came from various African or European countries, China, India, and Russia. The structure of students' social identity was studied using psychodiagnostic questionnaires: "Types of ethnic identity" (G.U. Soldatova et al.) and "Scale of ideological ego identity" (J.R. Adams); components of the subjective quality of life of students were determined using questionnaires: "Scale of positive and negative affect" (D. Watson et al.), "The scale of life satisfaction" (E. Diener et al.), "The values of happiness" (B. Ford et al.). As a result, three profiles of the subjective quality of life of students were identified, which received the conditional name: «successful», «not successful», «disintegrated». The features and differences in the formation of ethnic and ideological identity among students with different profiles of life satisfaction are revealed. The data obtained make it possible to determine the targets, tasks and methods of psychological support for the process of education of students in the multicultural environment of the university.

**Keywords:** ethnic identity; ideological ego-identity; subjective quality of life; educational migration, multicultural educational environment; students

**For citation:** Bohan T.G., Shabalovskaya M.V., Terekhina O.V., Ul'yanich A.L., Borodich Yu.V. Features of ideological and ethnic identity in students with different profiles of subjective quality of life in conditions of international educational migration. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;7:81-95. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-81-95>

**Funding:** the study was carried out with the financial support of the Russian Federal Property Fund Administration of the Tomsk region in the framework of the research project "The Formation of Identity as a Psychological Factor of the Subjective Assessment of the Quality of Life among Young People in the Multicultural Environment of Universities (Cross-Cultural Studies)" (grant No. 19-413-700007).

### Введение

Образовательная миграция, как отдельная категория международной миграции, имеет ряд положительных социокультурных и экономических последствий для стран-реципиентов, что определяет ее динамичное развитие в современных условиях. Перед Российской Федерацией ставится важная задача – совершенствовать существующие механизмы привлечения образовательных мигрантов и создавать новые, которые бы их мотивировали выбирать в качестве страны обучения Россию [Суворова, Бронников 2019: 131–139]. К такому важному условию может быть отнесено переживание благополучия студентами в новой социо- и поликультурной образовательной среде, которое лежит в основе психического здоровья, успешности образования, процессов саморазвития и самореализации. Исследователи разных областей науки издавна отмечали факты, относящиеся к переживанию благополучия или неблагополучия отдельным индивидом, большей частью обращаясь к его состояниям. В контексте проблемы субъективного

благополучия в условиях образовательной миграции, которое в психологии изучается через категорию субъективного качества жизни [Леонтьев 2020: 14-37], выдвигается на передний план необходимость анализа личностных, социокультурных, социально-психологических детерминант субъективного благополучия [Шамяонов 2008].

### **Основная часть**

В данном исследовательском проекте мы предполагали, что в качестве такой детерминанты может выступить социальная идентичность в ее идеологическом и этническом аспектах. Идеологический компонент социальной идентичности отражает ценности и установки индивида, связанные с политикой, религией, профессиональной деятельностью, основные принципы и взгляды на образ жизни [Adams 1979: 223–237]. С данными категориями связаны психологические новообразования юношеского возраста (ценностное сознание, способность к «самостоянию» [Клочко 2005: 172; Богомаз, Клочко 2018: 49–58], мировоззрение [Мухина 2006: 608], профессиональное самоопределение. Состояние их становления и психологического содержания свидетельствует о качестве процесса саморазвития, выступающего важным условием субъективного благополучия [Леонтьев 2020: 86-95]. Дж. Адамс, опираясь на работы Дж. Марсиа [Marcia 2002: 7–28], выделяет различные варианты развития идеологической идентичности: диффузная, принятая, мораторий, достигнутая. Диффузная идентичность – это состояние идентичности индивида, не испытывающего потребности в исследовании альтернатив (т.е. не прошедшего кризиса) и не сформировавшего системы ценностей, убеждений и обстоятельств. Принятая идентичность – состояние идентичности индивида, также не прошедшего кризиса, однако имеющего определенную и устойчивую систему ценностей, убеждений и обязательств, сформированных не в результате собственного активного поиска, а путем идентификации с родителями или другими значимыми лицами. Мораторий идентичности – состояние идентичности индивида, в настоящий момент времени находящегося в ситуации активного проживания кризиса и поиска его разрешения, но не имеющего определенной и устойчивой системы ценностей, убеждений и обязательств. Достигнутая идентичность – состояние идентичности индивида, прошедшего кризис и имеющего самостоятельно сформированную и уникальную систему лично значимых ценностей, убеждений и обязательств [Гаврилова, Глушак 2009: 53].

Особым аспектом социальной идентичности является этническая идентичность, которую относят к «осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности» [Стефаненко 2000: 320], к «особому переживанию «народности», национальности», которое «...складывается из присвоения себе известных исторических и социальных взаимоотношений и противопоставлении их другим народам» [Шпет 1996: 153]. В юношеском возрасте этнические установки приобретают устойчивость, укрепляется осознание своей этнической принадлежности, формируется этническое мировоззрение. Этническая идентичность становится особенно субъективно значимой категорией в ситуациях неопределенности, утраты идентификационных ориентиров, межэтнических контактов. Ситуация межэтнического общения в условиях образовательной миграции может предоставлять студентам больше возможностей для сравнения, способствовать развитию межкультурной компетентности и формированию коммуникативных навыков. Однако, могут и возникать проблемы, связанные с отсутствием опыта межэтнического общения, которое обуславливает, с одной стороны, меньшую предрасположенность к подобным контактам, с другой стороны, меньший интерес к собственной этничности [Стефаненко 1999: 27]. Существуют различные представления о структуре этнической идентичности. В отечественной психологии в структуру этнической идентичности включают три основных компонента: когнитивный (знания об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков), аффективный (чувство принадлежности к группе, оценка ее качеств, отношение к членству в ней), поведенческий

(проявление себя членом определенной группы, построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях) [Солдатова, Рыжова 2008: 140–146; Хотинец 2020], наряду с выше указанными, Г.М. Андреева и В.Л. Соснин рассматривают также ценностные составляющие [Стефаненко 1999: 27].

Г.У. Солдатова [Солдатова 1998: 389] называет позитивную идентичность «нормальной» и определяет ее как своего рода точку отсчета по сравнению с которой описывает все остальные виды. Так, снижение выраженности позитивной идентичности она называет гипоидентичностью, а ее рост – гиперидентичностью. Гиперидентичность, в зависимости от уровня выраженности, в свою очередь, делится на этноэгоизм, этноизоляционизм, национальный фанатизм. При благоприятных социально-исторических условиях позитивная этническая идентичность сопровождается чувствами гордости, достоинства, оптимизма, уверенности, удовлетворения, патриотизма [Науменко 1999: 14–26]. В многочисленных исследованиях доказано, что существует связь между позитивной этнической идентичностью и межэтнической толерантностью [Лебедева, Татарко 2002: 296]. В то же время гиперидентичность со «своим» этносом в полиэтническом обществе сопровождается этноцентристскими стереотипами, предубеждениями и приводит к нарушению межэтнических отношений.

Психологическая адаптация как вид адаптации к новой культуре подразумевает достижение психической удовлетворенности и самореализации в рамках новой культуры, хорошее самочувствие, психологическое здоровье, положительную, четкую этническую идентичность. В то же время в исследованиях показано, что симптомы «стресса аккультурации», «культурного шока» [Ward, Bochner, Furnham 2003] могут перерасти в депрессию, алкоголизацию, наркоманию, привести к самоубийству [Грушевицкая, Попков, Садохин 2003: 261].

В поликультурной образовательной среде ситуация позитивной этнической идентичности является благоприятной и не требует вмешательства психолога, в то время как тенденции, связанные с деструктивными типами этноидентичности в силу их возможности обуславливать напряженность, развитие негативных психических состояний, неудовлетворенность качеством своей жизни в новой для молодежи социо- и поликультурной образовательной среде требуют специально организованной психологической профилактической работы. Исследователями отмечается также и положительная сторона изменений среды, которая состоит в том, что они дают толчок к саморазвитию, а преодоление трудностей ведет к личностному росту (приобретение новых ценностей, личностных установок, способов поведения) [Adler 1975: 13–23]. Эти данные объективируют важную научную задачу разработки методов и системы организации психологического сопровождения процесса адаптации студентов в условиях образовательной миграции. В отечественной и зарубежной литературе представлено достаточно много подходов для оптимизации процесса адаптации мигрантов [Bochner 1981; Истомина 2016: 325–329; Пилюгина Тараненко 2017: 68–71; Овчинников, Султанова, Лазурина, Сычева 2018: 89–96], однако, исследований, направленных на определение мишеней, задач и методов психологической профилактики снижения субъективного качества жизни студенческой молодежи в условиях образовательной миграции, весьма недостаточно на сегодняшний день. Изучение этнической и идеологической идентичности как возможных детерминант субъективного качества жизни у студентов в условиях образовательной миграции позволит определить мишени и задачи психологического сопровождения процесса образования студентов в условиях поликультурной среды университета с целью психологической профилактики негативных эмоциональных состояний, нарушений психического здоровья и социальной дезадаптации.

Цель исследования – выявить особенности этнической и идеологической идентичности у студентов с различными профилями удовлетворенности жизнью. Методы исследования. Для определения профилей субъективного качества жизни мы опирались на структуру

субъективного качества жизни, включающую когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты [Заиченко, Эксакусто 2014: 100–114.]. Для изучения когнитивного компонента субъективного качества жизни использовалась методика «Шкала удовлетворенности жизнью» (SWL) (Е. Динер, Р. Эммонс, Р. Ларсен, С. Гриффин; адаптация и валидизация Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина) [Осин, Леонтьев 2020: 117–142], для эмоционального компонента – «Шкала позитивного и негативного аффекта» (PANAS) (Д. Уотсон, Л. Кларк, А. Телледжен; адаптация Е. Н. Осина) [Осин 2012: 91–110], для мотивационного компонента – опросник «Ценности счастья» [Ford, Dmitrieva 2015: 1053–1062]. Для определения профилей субъективного качества жизни проводился кластерный анализ (метод Межгрупповой связи, расстояние – Корреляция Пирсона) по показателям качества жизни: «Шкала позитивного и негативного аффекта», «Шкала удовлетворенности жизнью» (общий показатель УЖ), «Ценности счастья». Идеологическая идентичность изучалась с помощью методики «Шкала идеологической эго-идентичности» (OMEIS-R, Дж.Р. Адамс, адаптированного Т.А. Гавриловой и Е.В. Глушак) [Гаврилова, Глушак 2009: 53–65]. Этническая идентичность изучалась с помощью опросника «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) [Психодиагностика толерантности личности ... 2008: 172]. Студентам были предложены два варианта исследовательских протоколов – на английском языке и на русском языке.

Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 26.0 с помощью методов описательной статистики, сравнительного анализа (Краскала-Уоллиса для нескольких групп, критерий Манна-Уитни для двух групп), иерархического кластерного анализа (метод межгрупповой связи, расстояние – Корреляция Пирсона), критерия Колмогорова-Смирнова (для определения характера распределения).

Общая выборка – 280 человек в возрасте от 17 до 36 лет (средний возраст  $21,96 \pm 3,112$ ), студенты ВУЗов города Томска, представители стран Африки, Европы, Индии, Китая, России (табл.1).

Таблица 1. Распределение респондентов по странам

	Частота	Проценты
Африка	53	18,0
Европа	55	18,8
Индия	65	23,0
Китай	58	20,1
Россия	58	20,1
Всего	239	100,0

**Результаты.** Для определения профилей субъективного качества жизни проводился кластерный анализ (метод Межгрупповой связи, расстояние – Корреляция Пирсона) по показателям когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов качества жизни: «Шкала позитивного и негативного аффекта», «Шкала удовлетворенности жизнью» (общий показатель УЖ), «Ценности счастья». Были выделены три кластерные группы: в первую кластерную группу вошло 83 респондентов в возрасте от 17 до 34 лет (средний возраст  $21,08 \pm 2,69$ ), во вторую кластерную группу – 103 человек в возрасте от 18 до 35 лет (средний возраст  $22,30 \pm 3,02$ ), в третью кластерную группу – 94 человек в возрасте от 17 до 36 лет (средний возраст  $22,35 \pm 3,50$ ). Кластерные группы по этнокультурному признаку оказались не однородны, представители всех этнокультурных групп представлены в трех кластерных группах (табл. 2). Можно отметить, что по количественному соотношению в первой группе больше представителей России и Китая, вторая кластерная группа включает больший процент студентов из Европы и Индии, в третьей группе больший процент респондентов приходится на студентов из Африки и Индии.

Таблица 2. Распределите по странам респондентов в каждой кластерной группе

	Кластерная группа 1		Кластерная группа 2		Кластерная группа 3	
	Количество человек	Проценты, %	Количество человек	Проценты, %	Количество человек	Проценты, %
Африка	10	10,6	16	14,9	23	26,0
Европа	12	12,1	29	29,9	14	14,3
Индия	10	10,6	25	25,3	24	27,3
Китай	23	28,8	18	16,1	18	19,1
Россия	28	37,9	15	13,8	14	14,3
Всего	83	100,0	103	100,0	94	100,0

С помощью непараметрического критерия Крускала-Уоллеса проводился сравнительный анализ показателей субъективного качества жизни между тремя кластерными группами (табл. 3). Были выявлены статистически значимые различия по всем показателям между кластерными группами.

Таблица 3. Результаты сравнительного анализа показателей качества жизни между кластерными группами

Методики	Шкалы	Между тремя кластерными группами		Между кластерными группами 1 и 2		Между кластерными группами 1 и 3		Между кластерными группами 2 и 3	
		Н Крускала-Уоллеса	р	U Манна-Уитни	р	U Манна-Уитни	р	U Манна-Уитни	р
Шкала позитивного и негативного аффекта	Негативный аффект	72,83	<b>0,000</b>	1787,00	<b>0,000</b>	575,00	<b>0,000</b>	1628,00	<b>0,000</b>
	Позитивный аффект	33,70	<b>0,000</b>	2030,50	<b>0,002</b>	1105,00	<b>0,000</b>	2456,00	<b>0,003</b>
Шкала удовлетворенности жизнью	Общий показатель УЖ	50,36	<b>0,000</b>	1109,00	<b>0,000</b>	1075,00	<b>0,000</b>	3218,50	0,665
Ценности счастья	Ценности самоутверждения и саморазвития	98,21	<b>0,000</b>	1008,00	<b>0,000</b>	1634,00	<b>0,000</b>	589,50	<b>0,000</b>
	Ценности благополучия	97,16	<b>0,000</b>	892,50	<b>0,000</b>	1852,50	<b>0,005</b>	632,00	<b>0,000</b>
	Группоцентрические ценности	85,58	<b>0,000</b>	1067,00	<b>0,000</b>	1865,00	<b>0,006</b>	781,00	<b>0,000</b>
	Просоциальные ценности	78,72	<b>0,000</b>	1271,00	<b>0,000</b>	1927,50	<b>0,007</b>	875,00	<b>0,000</b>
	Религиозные ценности	11,28	<b>0,004</b>	2498,50	0,132	1822,00	<b>0,002</b>	2696,50	<b>0,023</b>

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые различия (при  $p \leq 0,05$ )

Для уточнения различий между кластерными группами проводился попарный сравнительный анализ с помощью критерия Манна-Уитни (табл. 3). По всем показателям субъективного качества жизни были выявлены значимые различия между кластерными группами, за исключением показателя «Религиозные ценности» между группами 1 и 2, а также показателя «Общий показатель УЖ» между группами 2 и 3.

Полученные результаты свидетельствуют о значимо различном содержании компонентов субъективного качества жизни у респондентов выделенных кластерных групп. Менее удовлетворенными в своей субъективной оценке качества жизни, как в эмоциональном, так и в когнитивном компонентах, оказались респонденты первой

кластерной группы (рисунки 1 и 2). Респонденты второй и третьей кластерных групп одинаково более выше, по сравнению с первой группой, оценивают качество своей жизни в когнитивном компоненте, при этом в эмоциональном компоненте респонденты третьей кластерной группы оказываются более благополучными. Студенты, представляющие вторую кластерную группу, имеют более выраженный негативный аффект и менее выраженный показатель позитивного аффекта. Выявлены следующие различия между кластерными группами и в мотивационном компоненте: ценности саморазвития, физического и психологического благополучия, группоцентрированные, просоциальные и религиозные оказались более значимыми для переживания радости и счастья у респондентов третьей кластерной группы; менее значимы для переживания радости и счастья эти ценности у представителей второй кластерной группы; выраженность значимости данных ценностей у большинства респондентов первой кластерной, по сравнению с другими группами, занимает промежуточное положение, при этом оценка значимости религиозных ценностей у них совпадает с оценкой второй группы.

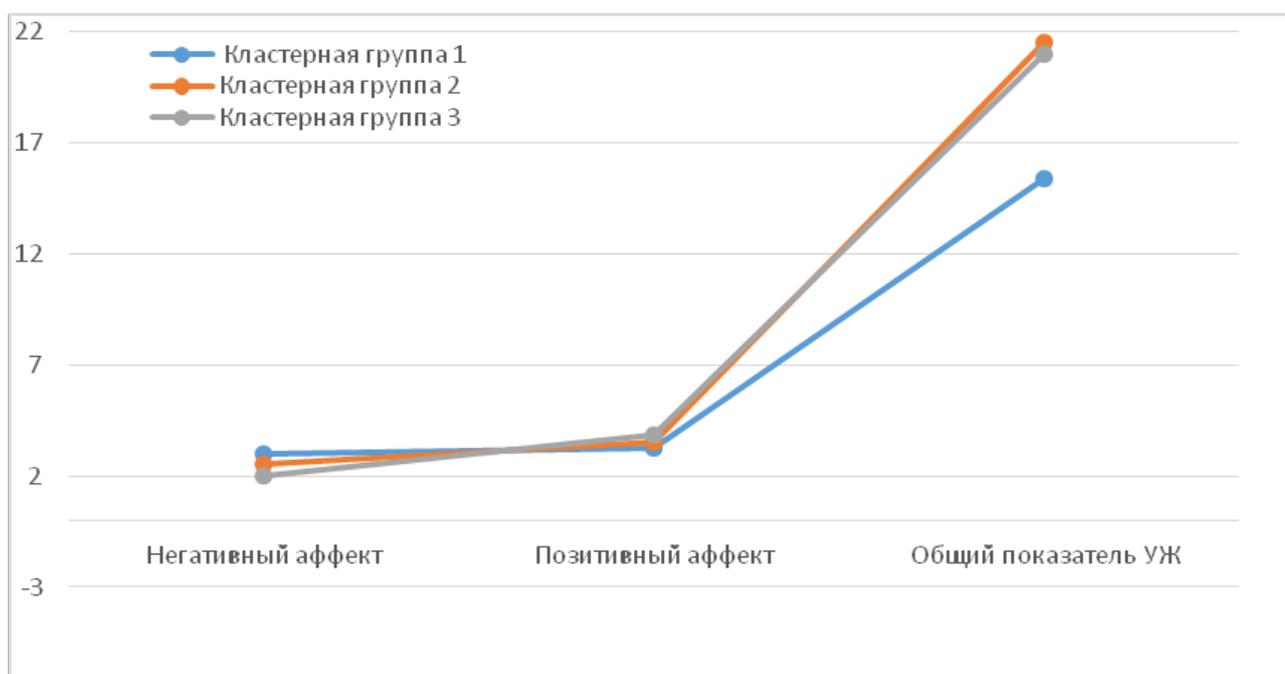


Рисунок 1. Выраженность показателей по шкалам методик «Шкала позитивного и негативного аффекта» и «Шкала удовлетворенности жизнью» в кластерных группах

Особенности этнической и идеологической идентичности в кластерных группах выявлялись с помощью сравнительного анализа (критерий Крускала-Уоллеса). Значимые различия были выявлены по показателям «Нигилизм», «Индиферентность», «Норма», «Эгоизм» (на уровне статистической тенденции), «Изоляция», «Мораторий идентичности», «Достигнутая идентичность». По показателям «Фанатизм», «Диффузная идентичность» «Принятая идентичность» студенты кластерных групп не различались (табл. 4). Для уточнения различий между кластерными группами проводился попарный сравнительный анализ с помощью критерия Манна-Уитни.

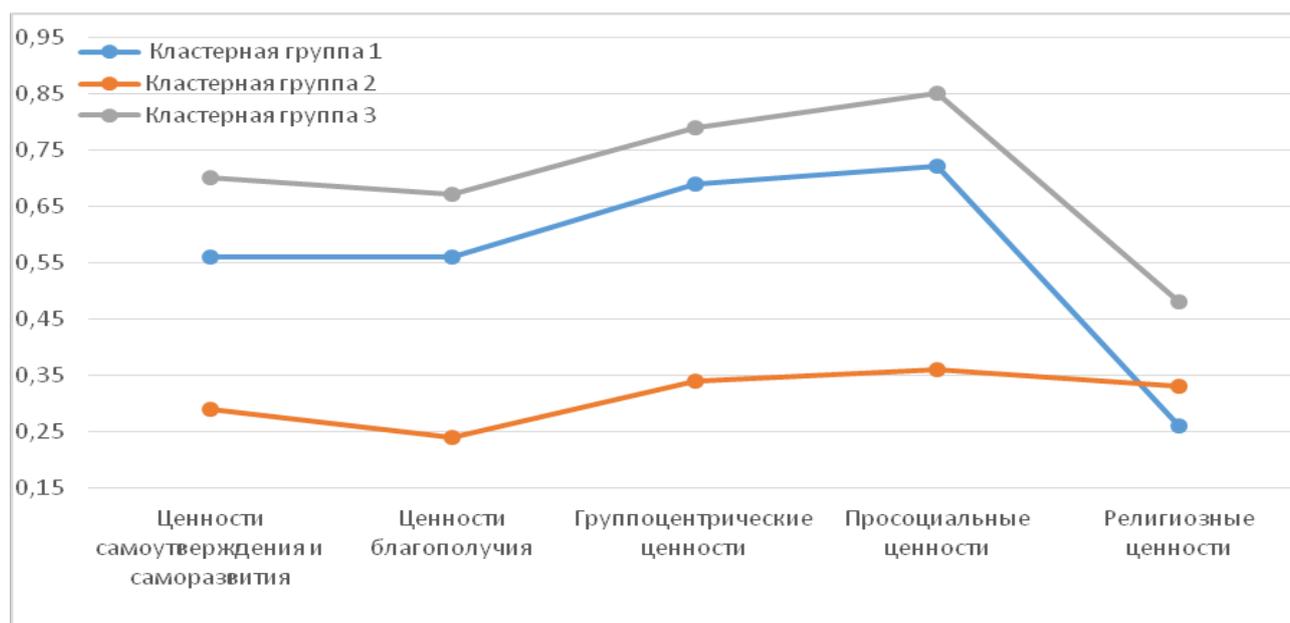


Рисунок 2. Выраженность показателей по шкалам методики «Ценности счастья» в кластерных группах

Таблица 4. Результаты сравнительного анализа показателей идентичности между кластерными группами

Методики	Шкалы	Между тремя кластерными группами		Между кластерными группами 1 и 2		Между кластерными группами 1 и 3		Между кластерными группами 2 и 3	
		Н Крускал а- Уоллеса	р	U Манна- Уитни	р	U Манна- Уитни	р	U Манна- Уитни	р
Типы этнической идентичности	Нигилизм	12,21	<b>0,002</b>	2521,50	0,475	1861,50	<b>0,011</b>	2136,00	<b>0,001</b>
	Индифферентность	14,51	<b>0,001</b>	1791,50	<b>0,000</b>	2278,50	0,415	2267,00	<b>0,004</b>
	Норма	8,28	<b>0,016</b>	2591,50	0,657	1839,50	<b>0,008</b>	2423,50	<b>0,021</b>
	Эгоизм	5,96	<b>0,051</b>	2572,00	0,604	2046,00	<b>0,075</b>	2418,50	<b>0,021</b>
	Изоляция	7,73	<b>0,021</b>	2040,50	<b>0,010</b>	2231,00	0,311	2521,50	<b>0,051</b>
	Фанатизм	0,98	0,611	2551,50	0,550	2237,50	0,325	2951,50	0,663
Шкала идеологической эгоидентичности	Диффузная	0,65	0,723	2618,50	0,483	2364,50	0,474	3257,50	0,960
	Принятая	2,95	0,229	2381,00	0,111	2442,50	0,690	2891,00	0,200
	Мораторий	6,49	<b>0,039</b>	2279,00	<b>0,048</b>	1946,00	<b>0,016</b>	3100,50	0,563
	Достигнутая	12,18	<b>0,002</b>	2550,00	0,337	1730,00	<b>0,001</b>	2503,50	<b>0,010</b>

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые различия (при  $p \leq 0,05$ ) и различия на уровне статистической тенденции (при  $p < 0,1$ )

Выявленные с помощью сравнительного анализа результаты указывают на особенности становления идеологической и этнической компонентов социальной идентичности у студентов выделенных кластерных групп. В первой кластерной группе студенты отличаются более выраженной в структуре этноидентичности индифферентности и изоляции, чем у представителей второй кластерной группы, и более выраженными нигилизмом и эгоизмом, чем у студентов третьей кластерной группы (рисунок 3). Вторая кластерная группа демонстрирует, в свою очередь, более выраженные, по сравнению с показателями третьей группы, деструктивные тенденции – нигилизм, эгоизм, изоляция; при этом показатели индифферентности и нормы этноидентичности значимо менее выражены у них чем в третьей кластерной группе. В третьей кластерной группе более выражена норма этноидентичности и

менее такие деструктивные тенденции, как нигилизм, эгоизм, изоляция, чем в двух других кластерных группах. Следует отметить, что проявления позитивной идентичности у студентов всех кластерных групп доминируют над деструктивными вариантами этноидентичности, также во всех группах более выражен показатель индифферентности. В отношении идеологического компонента социальной идентичности выявлено, что мораторий идентичности значимо чаще отмечается в первой кластерной, чем в остальных двух группах. Третья кластерная группа отличается более высоким показателем встречаемости достигнутой идентичности, по сравнению с показателями первой и второй кластерных групп.

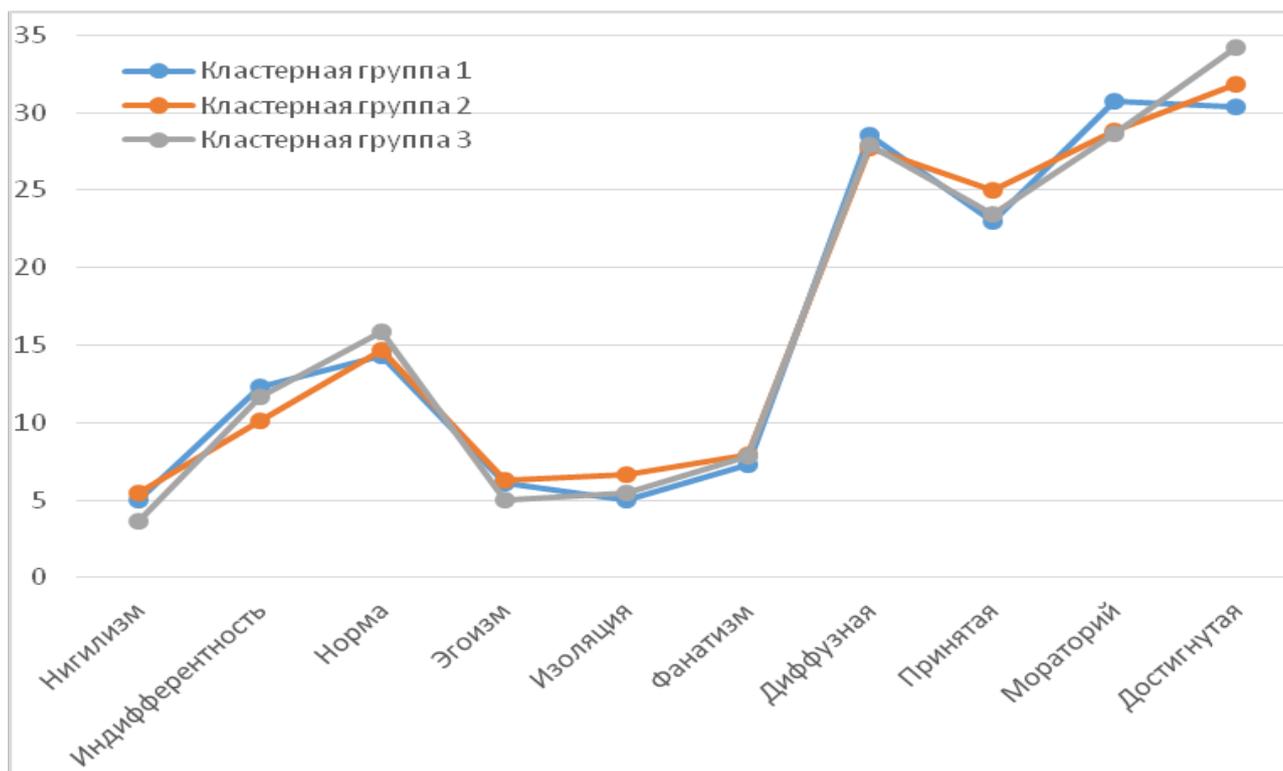


Рисунок 3. Выраженность показателей идентичности по шкалам методик «Типы этнической идентичности» и «Шкала идеологической эго-идентичности» в кластерных группах

**Обсуждение.** На основании полученных значимых различий в компонентах идентичности трех кластерных групп можно выделить три профиля субъективного качества жизни. Первый профиль характеризуется общей удовлетворенностью жизни и позитивным балансом эмоциональных состояний, более широкой наполненностью смысловой сферой, позволяющий переживать радостные и счастливые моменты своей жизни от реализации достижения целей, соответствующих их ценностям. На основании данных характеристик этот профиль можно обозначить как «благополучный». Второй профиль субъективного качества жизни характеризуется более низкой общей удовлетворенностью жизни и аффективным дисбалансом, когда более выражен негативный аффект и менее позитивный, при этом в мотивационном компоненте есть определенный ресурс готовности переживать радость и счастье, реализуя ценности саморазвития, благополучия, группоцентрированные и просоциальные ценности. На основании такого содержания компонентов субъективного качества жизни данный профиль получил название «не благополучный, но с мотивационным ресурсом». Третий профиль субъективного качества жизни представлен дезинтеграцией психологического содержания компонентов – при удовлетворительной когнитивной оценке общей удовлетворенности жизнью отмечается риск эмоциональной нестабильности, рост негативного аффекта и снижение переживания позитивных эмоций. Отмечается низкий

ресурс в мотивационном компоненте – низкая значимость ценностей, достижение целей которых вызывали бы чувство радости и счастья. Вероятно, у студентов данного профиля когнитивная оценка качества своей жизни не связана и не зависит от их эмоциональных состояний. Данное предположение также имело основание в результатах, полученных ранее нами в исследовании, когда была выявлена связь эмоционального компонента с когнитивным при оценке субъективного качества жизни в одних культуральных группах студентов и ее отсутствие в других [Бохан, Шабаловская 2021: 143–155]. Выявленный факт требует более углубленного изучения, так как может определять дифференцированный подход к психологической профилактике и коррекции. Этот профиль субъективного качества жизни у студентов был обозначен как «дезинтегрированный». Учитывая, что кластерные группы были представлены студентами всех, участвующих в исследовании этнокультуральных групп, мы не можем говорить о культуральной обусловленности выявленных профилей, хотя учет наиболее представленных в количественном отношении этнокультурных групп в каждом кластере дает основания для более целенаправленного и углубленного изучения обозначенных проблем в рамках кросс-культурного сравнения.

Мы предполагали, что в качестве возможных детерминант субъективного качества жизни у студентов в условиях международной образовательной миграции могут выступать идеологический и этнический компоненты социальной идентичности. Сопоставляя выявленные особенности идентичности у студентов трех профилей субъективного качества жизни, можно выявить определенные закономерности, лежащие в основе формирования субъективного качества жизни и определить мишени и задачи психологической профилактики негативных проявлений и повышения субъективного качества жизни студентов. Многие студенты с «благополучным» профилем субъективного качества жизни пережили кризис и сделали выбор относительно карьеры и идеологии, в связи с чем у них дифференцируется мотивация к определению целей, в том числе связанных с процессом образования и отношениями с окружающими, достижение которых позволяет им чувствовать себя радостными и счастливыми, что позитивно сказывается на упрочении их самооценки (даже в случае негативных результатов). Вероятно, такой процесс самоопределения проявляется и в становлении их позитивной этнической идентичности, когда позитивное отношение к себе как представителю собственного народа сочетается с позитивным отношением к другим народам. В условиях поликультурной среды университета, среди молодежи различных культур (ТГУ – студенты из 92 стран), когда появляются новые возможности для саморазвития и самореализации, этничность для данных студентов становится менее актуальной, а также для них не характерны деструктивные проявления этноидентичности и отмечается большая опора на религиозные ценности. Большинство студентов с «не благополучным» профилем субъективного качества жизни находятся в состоянии кризиса выбора между альтернативами, их предпочтения пока неопределенны; они стремятся к самостоятельному принятию решений вплоть до конфликтов со значимыми другими, что, вероятно, и отражается во всех компонентах субъективного качества жизни и проявляется в более выраженных деструктивных формах гипо- или гипер-этноидентичности. Выявление студентов с кризисом идентичности и психологическое сопровождение процесса его разрешения и самоидентификации в рамках работы психологической службы вуза позволит создать условия для появления у студентов новых психических ресурсов, позволяющих им повысить качество жизни и предотвратить негативные эмоциональные и социальные последствия. В качестве такого важного ресурса развития может выступать рефлексия значимых ценностей и средств их достижения в новых социокультурных и образовательных условиях. Студенты «дезинтегрированного» профиля отличаются тем, что для многих не характерно ни переживания кризиса, сопровождающегося поиском собственной идентичности, ни состояние достигнутой идентичности, когда человек самоопределился в отношении собственной личности, своего будущего, мировоззрения и психологически готов к самореализации. У большинства из них снижена ценностно-мотивационная активность – смыслы, связанные с саморазвитием, собственным благополучием, социальным общением,

помощи обществу, религиозностью слабо образуются, так как не вызывают положительных эмоций, не мотивируют к деятельности по их реализации, поэтому могут и не переживаться при их фрустрации. Вероятно, такая слитность образа мира и образа жизни может отражаться в удовлетворительной когнитивной оценке качества жизни при дефиците положительных эмоций, отражающих процессы смыслообразования, как побуждения к активности. Переживание отрицательных эмоций у студентов с профилем субъективного качества жизни «дезинтегрированный» может быть связано с особенностями структуры этноидентичности, в которой, по сравнению со студентами с «благополучным» профилем субъективного качества жизни, более усилены деструктивные типы гиперидентичности, проявляющиеся в напряженности и раздражении в общении с представителями других этнических групп, в убежденности в превосходстве своего народа, менее толерантным отношением к другим народам. Выявленные особенности идентичности студентов данного профиля субъективного качества жизни дают основание для определения задач психологической профилактики, ориентированные на процессы самоосознания, самовыражения, самоидентификации в условиях поликультурного пространства, развития позитивного отношения к собственному народу и к другим народам, формирование оптимального баланса толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, повышения личностных ресурсов, позволяющих повысить качество жизни в условиях новой поликультурной образовательной среды.

### **Заключение**

Субъективное качество жизни студентов, обучающихся в поликультурной среде университета, по содержанию когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов представлено тремя профилями, которые получили условное название: «благополучный», «не благополучный», «дезинтегрированный».

Идеологическая идентичность и этническая идентичность, как компоненты социальной идентичности, имеют специфические различия у студентов с разными профилями качества жизни.

Выявленные особенности и различия в становлении идеологической и этнической идентичности у студентов с разными профилями субъективного качества жизни указывают на возможность рассматривать социальную идентичность как важную детерминанту субъективного качества жизни студенческой молодежи в условиях образовательной миграции и определяют исследовательский интерес к пониманию функций идентичности в процессе повышения качества жизни у студентов.

Количественное соотношение респондентов различных этнокультуральных групп в выявленных кластерах по критерию субъективного качества жизни, полученные результаты об особенностях идентичности у студентов с разными профилями субъективного качества жизни объективируют задачу определения вклада этнокультурного и поликультурного фактора в личностные детерминанты субъективного качества жизни студенческой молодежи в условиях образовательной миграции.

Полученные данные об особенностях идентичности студентов с разными профилями субъективного качества жизни позволяют дифференцированно и целенаправленно определять мишени, задачи и методы психологической профилактики в психологическом сопровождении процесса образования студентов в поликультурной среде университета.

### **Список литературы**

1. Богомаз С.А., Ключко В.Е., Краснорядцева О.М., Подойнищина М.А. Стратегии самоосуществления у студенческой молодежи // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 49–58.
2. Бохан Т.Г., Шабаловская М.В., Терехина О.В., Ульянич А.Л., Бородич Ю.В., Танабасова У.В. Идентичность как предиктор субъективной оценки качества жизни студентов: кросскультурный аспект // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 1. С. 143–155.

3. Гаврилова Т.А., Глушак Е.В. К вопросу об адаптации методики объективного измерения статуса Эго-идентичности Дж.Р. Адамса // Психологическая диагностика. 2009. № 5. С. 53–65.
4. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов. М.: Юнити, 2003. 298 с.
5. Заиченко А.А., Эксакусто Т.В. Личностные особенности людей с разным профилем субъективного качества жизни // Социальная психология и общество. 2014. Том. 5, № 2. С. 100–114.
6. Истомина О.Б. Психология межэтнического взаимодействия: диспозиции и особенности в современном обществе // European Social Science Journal. 2016. № 11. С. 325–329.
7. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Изд-во «Томский государственный университет», 2005. 172 с.
8. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Этническая толерантность в поликультурных регионах России. М.: Изд-во «Российский университет дружбы народов», 2002. 296 с.
9. Леонтьев Д.А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 6. С. 86–95.
10. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2006. 608 с.
12. Науменко Л.И. Этническая идентичность. Проблема трансформации в постсоветский период // Журнал прикладной психологии. 1999, № 1. С. 14–26.
13. Овчинников А.А., Султанова А.Н., Лазурина А.С., Сычева Т.Ю. Особенности социально-психологической адаптации мигрантов (литературный обзор) // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2018. № 1. С. 89–96. DOI: [https://doi.org/10.26617/1810-3111-2018-1\(98\)-89-96](https://doi.org/10.26617/1810-3111-2018-1(98)-89-96).
14. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142.
15. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 91–110.
16. Пилюгина Е.И., Тараненко О.Н. Исследование уровня самооценки и особенности социально-психологической адаптации студентов-мигрантов в условиях вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 1. С. 68–71.
17. Психодиагностика толерантности личности / Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю. и [др.]; под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. 172 с.
18. Солдатова Г.У., Рыжова С.В. Типы этнической идентичности // Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008. С. 140–146.
19. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998, 389 с.
20. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: ИП РАН, Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 320 с.
21. Стефаненко Т.Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности [Электронный ресурс] // Педагогика. 1999. № 3. С. 27. URL: <http://flogiston.ru/articles/social/ethnic> (дата обращения: 30.08.2021).
22. Суворова В.А., Бронников И.А. Международная образовательная миграция как «ресурс мягкой силы» в эпоху глобализации // Управление. 2019. Т. 7. № 4. С. 131–139.
23. Хотинец В.Ю. Этническая идентичность и толерантность. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 121 с.
24. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект // Проблемы социальной психологии личности. Сборник тезисов по проблемам психологии личности. Саратов: Изд-во «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», 2008.
25. Шпет Г.Г. Психология социального бытия. М.: Институт практической психологии. Воронеж: МОДЭК, 1996. С. 153.
26. Adams G.R., Shea J., Fitch S.A. Toward the development of an objective assessment of ego-identity status // Journal of Youth and Adolescence. 1979. 8(2), pp. 223–237. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02087622>

27. Adler P.S. The transitional experience: An alternative view of culture shock // *Journal of Humanistic Psychology*, 1975.15(4), 13–3. DOI: <https://doi.org/10.1177/002216787501500403>
28. Bochner S. Culture Shock Due to Contact with Unfamiliar Cultures // *Online Readings in Psychology and Culture*, 2003. 8(1). DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1073>
29. Bochner S. *The mediating person: bridges between cultures*. Cambridge, Mass., Schenkman, 1981.
30. Ford B. Q., Dmitrieva J.O., Heller D., Chentsova-Dutton Y., Grossmann I., Tamir M., Uchida Y., Koopmann-Holm B., Floerke V.A., Uhrig M., Bokhan T., Mauss, I. B. Culture shapes whether the pursuit of happiness predicts higher or lower well-being // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2015. Vol. 144. Issu 6. P. 1053–1062. DOI: <https://doi.org/10.1037/xge0000108>
31. Marcia J.E. Identity and Psychosocial Development in Adulthood // *An International Journal of Theory and Research*. 2002. 2(1) pp. 7–28. DOI: [https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201\\_02](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02)
32. Ward C., Bochner S., Furnham A. *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge. 2001.

### References

1. Bogomaz S.A., Klochko V.E., Krasnoryaditseva O.M., Podoinitsina M.A. Strategii samoosushchestvleniya u studencheskoi molodezhi [Self-implementation strategies for student youth]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues]. 2018, no.1, pp. 49-58. (In Russ.)
2. Bokhan T.G., Shabalovskaya M.V., Terekhina O.V., Ul'yanich A.L., Borodich Yu.V., Tanabasova U.V. Identichnost' kak prediktor sub"ektivnoi otsenki kachestva zhizni studentov: krosskul'turnyi aspekt [Identity as a predictor of subjective assessment of the quality of life of students: cross-cultural aspect]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University]. 2021, vol. 23, no.1, pp. 143-155. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-1-143-155>. (In Russ.)
3. Gavrilova T.A., Glushak E.V. K voprosu ob adaptatsii metodiki ob"ektivnogo izmereniya statusa Ego-identichnosti Dzh.R. Adamsa [To the question of adapting the method of objective measurement of the status of Ego-identity J.R. Adams]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnosis]. 2009, no.5, pp. 53-65. (In Russ.)
4. Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P. *Osnovy mezhkul'turnoi kommunikatsii* [Fundamentals of intercultural communication: Textbook for universities]. Moscow: YUniti, 2002, p. 261. (In Russ.)
5. Zaichenko A.A., Eksakusto T. V. Lichnostnye osobennosti lyudei s raznym profilem sub"ektivnogo kachestva zhizni [Personality characteristics of people with different profile of subjective quality of life]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. 2014, vol. 5, no.2, pp. 100-114. (In Russ.)
6. Istomina O.B. Psikhologiya mezhetnicheskogo vzaimodeistviya: dispozitsii i osobennosti v sovremennom obshchestve [Psychology of interethnic interaction: dispositions and peculiarities in modern society]. *European Social Science Journal*. 2016, no.11, pp. 325-329. (In Russ.)
7. Klochko V.E. Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transpektivnyi analiz) [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the person (introduction to transpective analysis)]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2005, 172 p. (In Russ.)
8. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Etnicheskaya tolerantnost' v polikul'turnykh regionakh Rossii [Ethnic tolerance in the multicultural regions of Russia]. Moskva: Izd-vo «Rossijskij universitet druzhby narodov», 2002, 296 p. (In Russ.)
9. Leont'ev D.A. Kachestvo zhizni i blagopoluchie: ob"ektivnye, sub"ektivnye i sub"ektivnye aspekty [Quality of life and well-being: objective, subjective and subjective aspects]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. 2020. vol. 41, no.6, pp. 86-95. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920012592-7>. (In Russ.)
10. Leont'ev D.A. Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiinogo polya [Happiness and subjective well-being: to the design of the conceptual field]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring public opinion: Economic and social change]. 2020, no.1, pp.14-37. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>. (In Russ.)
11. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya* [Age psychology: phenomenology of development]. 10th ed. Moscow: Akademiya, 2006, 608 p.
12. Naumenko L.I. Etnicheskaya identichnost'. Problema transformatsii v postsovet'skii period [Ethnic identity. The problem of transformation in the post-Soviet period]. *Zhurnal prikladnoi psikhologii* [Journal of Applied Psychology]. 1999, No.1, pp. 14-26. (In Russ.)
13. Ovchinnikov A.A., Sultanova A.N., Lazurina A.S., Sycheva T.Yu. Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii migrantov (literaturnyi obzor) [Features of social and psychological adaptation

of migrants (literary review)]. *Sibirskii vestnik psikhologii i narkologii* [Siberian Bulletin of Psychiatry and Narcology]. 2018, no.1, pp. 89-96. DOI: [https://doi.org/10.26617,1810-3111-2018-1\(98\)-89-96](https://doi.org/10.26617,1810-3111-2018-1(98)-89-96). (In Russ.)

14. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz [Short Russian-language scales for the diagnosis of subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring public opinion: Economic and social change]. 2020, no.1, pp. 117-142. DOI: <https://doi.org/10.14515,monitoring.2020.1.06>.

15. Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS [Measurement of positive and negative emotions: development of a Russian-language analogue of the PANAS methodology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2012. vol. 9, No.4, pp. 91-110. (In Russ.)

16. Pilyugina E.I., Taranenko O.N. Issledovanie urovnya samootsenki i osobnosti sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov-migrantov v usloviyakh vuza [Study of self-esteem level and features of socio-psychological adaptation of migrant students in the conditions of the university]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy]. 2017, no.1, pp. 68-71. (In Russ.)

17. Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnosics of individual tolerance]. Soldatova G.U., Shaigerova L.A., Prokof'eva T.Yu. Moscow: Smysl, 2008, 172 p. (In Russ.)

18. Soldatova G.U., Ryzhova S.V. Tipy etnicheskoi identichnosti [Types of ethnic identity]. Soldatova G.U., Shaigerova L.A., Prokof'eva T.Yu., Kravtsova O.A. *Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti* [Psychodiagnosics of individual tolerance]. Moscow: Smysl, 2008, pp. 140-146. (In Russ.)

19. Soldatova G.U. Psikhologiya mezhetnicheskoi napryazhennosti [Psychology of inter-ethnic tensions]. Moscow: Smysl, 1998, 389 p. (In Russ.)

20. Stefanenko T.G. Etnopsikhologiya [Ethnopsychology]. Moscow: IP RAN, Akademicheskii Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000, 320 p. (In Russ.)

21. Stefanenko T.G. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty izucheniya etnicheskoi identichnosti [Socio-psychological aspects of the study of ethnic identity]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 1999, no.3, p. 27. Available at: <http://flogiston.ru/articles/social/ethnic> (accessed: 30.08.2021). (In Russ.)

22. Suvorova V.A., Bronnikov I.A. Mezhdunarodnaya obrazovatel'naya migratsiya kak «resurs myagkoi sily» v epokhu globalizatsii [International educational migration as a "soft power resource" in the era of globalization]. *Upravlenie* [Management]. 2019. vol. 7, no.4, pp. 131-139. DOI: <https://doi.org/10.26425,2309-3633-2019-4-131-139>. (In Russ.)

23. Khotinets V.Yu. Etnicheskaya identichnost' i tolerantnost' [Ethnic identity and tolerance]. Moskva: YUrajt, 2020. 121 s. (In Russ.)

24. Shamionov R.M. Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti: etnopsikhologicheskii aspekt [Subjective well-being of the individual: ethnopsychological aspect]. *Problemy sotsial'noi psikhologii lichnosti. Sbornik tezisev po problemam psikhologii lichnosti* [Problems of social psychology of personality. A collection of theses on the problems of personality psychology]. Saratov: Saratovskii gosudarstvennyi universitet im. N.G. Chernyshevskogo, 2008. (In Russ.)

25. Shpet G.G. Psikhologiya sotsial'nogo bytiya [Psychology of Social Being]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii. Voronezh: MODEK, 1996, p. 153. (In Russ.)

26. Adams G.R., Shea J., Fitch S.A. Toward the development of an objective assessment of ego-identity status. *Journal of Youth and Adolescence*. 1979. 8(2), pp. 223-237. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02087622>

27. Adler P.S. The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 1975.15(4), 13-3. DOI: <https://doi.org/10.1177,002216787501500403>

28. Bochner S. Culture Shock Due to Contact with Unfamiliar Cultures. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2003. 8(1). DOI: <https://doi.org/10.9707,2307-0919.1073>

29. Bochner S. The mediating person: bridges between cultures. Cambridge, Mass., Schenkman, 1981.

30. Ford B. Q., Dmitrieva J.O., Heller D., Chentsova-Dutton Y., Grossmann I., Tamir M., Uchida Y., Koopmann-Holm B., Floerke V.A., Uhrig M., Bokhan T., Mauss, I. B. Culture shapes whether the pursuit of happiness predicts higher or lower well-being. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2015. Vol. 144. Issu 6. P. 1053-1062. DOI: <https://doi.org/10.1037,xge0000108>

31. Marcia J.E. Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *An International Journal of Theory and Research*. 2002. 2(1) rr. 7-28. DOI: [https://doi.org/10.1207,S1532706XID0201\\_02](https://doi.org/10.1207,S1532706XID0201_02)

32. Ward C., Bochner S., Furnham A. The psychology of culture shock (2nd ed.). Routledge. 2001.

**Информация об авторах**

**Т.Г. Бохан** – доктор психологических наук, профессор,  
Национальный исследовательский Томский государственный университет;

**М.В. Шабаловская** – кандидат психологических наук, доцент,  
Сибирский государственный медицинский университет,  
Национальный исследовательский Томский государственный университет;

**О.В. Терехина** – кандидат психологических наук, доцент  
Национальный исследовательский Томский государственный университет;

**А.Л. Ульянич** – кандидат психологических наук, доцент,  
Национальный исследовательский Томский государственный университет;

**Ю.В. Бородич** – магистрант факультета психологии,  
Национальный исследовательский Томский государственный университет.

**Information about the authors**

**T.G. Bokhan** – Grand Ph.D. (Psychology), Professor,  
National Research Tomsk State University;

**M.V. Shabalovskaya** – Ph.D. (Psychology), Associate Professor,  
Siberian State Medical University, Associate Professor,  
National Research Tomsk State University

**O.V. Terekhina** – Ph.D. (Psychology), Associate Professor,  
National Research Tomsk State University;

**A.L. Ulyanich** – Ph.D. (Psychology), Associate Professor,  
National Research Tomsk State University;

**Ju.V. Borodich** – Master's student,  
National Research Tomsk State University.

Статья поступила в редакцию 15.09.2021; одобрена после рецензирования 27.09.2021;  
принята к публикации 27.09.2021.

The article was submitted 15.09.2021; approved after reviewing 27.09.2021; accepted for  
publication 27.09.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 96–101.  
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 7. P. 96–101.

Научная статья

УДК 37.015.3

doi: 10.24412/2712-827X-2021-7-96-101

## **О важности исследований свернутости и мультизадачности в структуре диагностического мышления педагога-психолога**

**Сергей Петрович Елшанский<sup>1</sup>, Ольга Сергеевна Ефимова<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Московский экономический институт, Москва, Россия

<sup>1</sup>ye\_@mail.ru

<sup>2</sup>efimovao.s.0303@mail.ru

**Аннотация.** Обсуждается вопрос о необходимости исследований свернутости и мультизадачности мышления педагога-психолога при решении им диагностических задач. При этом под свернутостью мышления понимается умение мыслить обобщенно, концентрироваться на главном и основном, отбрасывать несущественное, рационально кодировать информацию, улавливая суть познаваемого явления, а под мультизадачностью — возможность выполнять несколько процессов одновременно, переключаясь с одной задачи на другую. Показано, что мультизадачность связана со свернутостью мышления, так как переключение между задачами заставляет «сворачивать» одну задачу и «развертывать» другую. В этом режиме формирование суждений и построение обобщений происходит в условиях неопределенности, что выступает возможной причиной когнитивных искажений. Обсуждается влияние свернутости и мультизадачности на эффективность диагностического мышления, диагностического поиска педагога-психолога, на возможность появления диагностических ошибок. Поставлены вопросы, на которые необходимо ответить для понимания роли свернутости и мультизадачности при решении диагностических задач педагогом-психологом. Понимание роли свернутости и мультизадачности в структуре диагностического поиска педагога-психолога поможет повысить эффективность диагностической деятельности. Изучение обозначенной проблемы откроет новые возможности развития диагностической компетенции педагога-психолога, позволит понять, как должен работать педагог-психолог, занимаясь диагностикой, чтобы его работа была продуктивной и происходила без диагностических ошибок, насколько допустимы «свернутые» решения, в частности, являющиеся возможным следствием мультизадачности. Сделаны выводы о важности исследований свернутости и мультизадачности в структуре диагностического мышления педагога-психолога и о необходимости разработки их методологического обеспечения.

**Ключевые слова:** свернутость мышления, мультизадачность мышления, диагностический поиск, диагностическая деятельность педагога-психолога, психолого-педагогическая диагностика

**Для цитирования:** Елшанский С.П., Ефимова О.С. О важности исследований свернутости и мультизадачности в структуре диагностического мышления педагога-психолога // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 96–101. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-96-101>

Original article

## **On the importance of research on curtailment and multitasking in the structure of diagnostic thinking of a teacher-psychologist**

**Sergey P. Elshanskiy<sup>1</sup>, Olga S. Efimova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Moscow Economic Institute, Moscow, Russia

<sup>1</sup>ye\_@mail.ru

<sup>2</sup>efimovao.s.0303@mail.ru

**Abstract.** The question of the need to study the convolution and multitasking thinking of a teacher-psychologist when solving diagnostic tasks is discussed. At the same time, the convolution of thinking is understood as the ability to think generically, concentrate on the main, discard the unimportant, rationally encode information, capturing the essence of the phenomenon being known, and multitasking is the ability to perform several processes simultaneously, switching from one task to another. It is shown that multitasking is associated with the collapse of thinking, since switching between tasks forces one task to "collapse" and "deploy" another. In this mode, the formation of judgments and the construction of generalizations occurs under conditions of uncertainty, which is a possible cause of cognitive distortions. The influence of convolution and multitasking on the effectiveness of diagnostic thinking, diagnostic search of a teacher-psychologist, on the possibility of diagnostic errors is discussed. The questions that need to be answered in order to understand the role of convolution and multitasking in solving diagnostic problems by a teacher-psychologist are posed. Understanding the role of convolution and multitasking in the structure of the diagnostic search of a teacher-psychologist will help to increase the effectiveness of diagnostic activities. The study of the indicated problem will open up new opportunities for the development of the diagnostic competence of a teacher-psychologist, will allow you to understand how a teacher-psychologist should work when doing diagnostics so that his work is productive and occurs without diagnostic errors, how acceptable are "collapsed" solutions, in particular, which are a possible consequence of multitasking. Conclusions are drawn about the importance of research studies of convolution and multitasking in the structure of diagnostic thinking of a teacher-psychologist and the need to develop their methodological support.

**Keywords:** curtailment of thinking, multitasking thinking, diagnostic search, diagnostic activity of a teacher-psychologist, psychological and pedagogical diagnostics

**For citation:** Elshanskij S.P., Efimova O.S. On the importance of studies of folding and multi-task in the structure of diagnostic thinking of a teacher-psychologist. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;7:96-101. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-96-101>

## Введение

Под свернутостью мышления в общем понимают умение мыслить обобщенно, концентрироваться на главном, отбрасывая при этом несущественное, рационально кодировать информацию и улавливать суть познаваемого явления [Свернутость мышления эл.р.]. Свернутому мышлению противопоставляют развернутое. Развернутое мышление является дискурсивным. При этом свернутое представлено сознанию как «автоматическое», интуитивное, «схватывание», «видение сути» [Развернутое и свернутое мышление эл.р.].

Многозадачность называют возможность выполнять несколько когнитивных процессов одновременно, при этом переключаясь с одной задачи на другую. С одной стороны, многозадачность является полезным свойством, так как позволяет охватить больше задач, требует развития – аналитического мышления, системного подхода, высокой организованности, но с другой стороны, утверждается, что она увеличивает когнитивную нагрузку, снижает продуктивность работы в целом, так как в многозадачном режиме возникает много отвлекающих факторов, снижает способность к концентрации на задаче, приводит к выгоранию из-за значительной психической нагрузки [Многозадачность эл.р.]. Недостатками режима многозадачности называют поверхностную обработку информации, высокую вероятность ошибок из-за недостаточной концентрации на задаче или ошибочного переноса данных одной задачи в другую, рассеивание внимания, повышенную утомляемость, вследствие чего снижается продуктивность, рост числа неоконченных дел и нерешенных задач [там же]. Многозадачность часто рассматривается как нечто противопоставленное сосредоточенности [Многозадачность против... эл.р.].

Выполняя рабочую задачу, современный специалист постоянно отвлекается, то на электронную почту, то на рабочие чаты или социальные сети, параллельно пытаясь еще какие-то дела. Это снижает его продуктивность. Утверждается, сохранить высокую когнитивную продуктивность в условиях многозадачности невозможно [Компернолле 2018, 2019; Почему многозадачность... эл.р.]. Этот режим ведет к растрате сил и времени, приводит к стрессу. Переключение с задачи на задачу рассматривается как источник производственных проблем (хотя и гиперподключенность тоже является их источником – то есть современный специалист должен уметь находить оптимальный режим в этом аспекте) [Компернолле 2018, 2019].

### Основная часть

Многозадачность можно успешно развивать. Это подтверждают эксперименты У. Найссера, Э. Спелке и У. Херста, проведенные в семидесятые годы прошлого века на студентах-биологах. Но она может развиваться и сама, в условиях изменяющегося мира. Так, у современных детей многозадачность развита лучше, чем у детей предыдущих поколений, у которых не было необходимости постоянных переключений между различными источниками информации [Фаликман э.р.]. Регулярные тренировки на мобильных тренажерах улучшают такие необходимые для успешной многозадачности навыки, как решение задач пространственного переключения внимания, зрительного поиска, быстрого ответа на сигнал, решения в условиях конфликтных стимулов и др. [там же].

Многозадачность часто связана со свернутостью мышления, так как переключение между задачами заставляет «сворачивать» одну задачу и «развертывать» другую. В этом режиме формирование суждений и построение обобщений происходит часто в условиях неопределенности, что может быть причиной когнитивных искажений, в основе которых лежат эвристики мышления – в психологии мышления (в частности, в теории ограниченной рациональности Д. Канемана [Канеман 2005]) это правила сокращения «пространства» поиска, ускоряющие поиск решения, но не гарантирующие нахождение правильного ответа [Фаликман э.р.] и, соответственно, ведущие к когнитивным ошибкам. Эвристики выступают когнитивными искажениями, которые субъективно позволяют адаптироваться, но реально могут привести к когнитивным ошибкам. Зачастую научные эксперименты бессознательно выстраиваются ученым так, чтобы подтвердить выдвинутую гипотезу, при этом возможности ее опровержения игнорируются – люди неосознанно стремятся получать выгодные им результаты. Другой пример когнитивного искажения – установка на выбор определенного (знакомого, привычного) метода решения при существовании другого, более эффективного [там же].

Сегодня популярным стало говорить о «клиповом» мышлении, подразумевая под этим рассредоточенный и мультирежимный подход к потреблению информации [Многозадачность против... э.р.]. При этом отмечается, что клиповое мышление – это вариант адаптации к новым условиям жизни, к тотальной цифровизации, что сегодня адаптивной является низкая степень погруженности в информационный поток, когда приходится мельком просматривать заголовки, бросать быстрый взгляд на картинку, пролистать ленту в мессенджере и т.д. [там же]. Называют факторы, влияющие на формирование дефрагментированного и рассредоточенного мышления. Это ускорение темпа жизни и рост информационного потока, рост требований к скорости информации, рост разнообразия информации, рост количества дел, которыми человек должен заниматься одновременно. Человек современного мира не может позволить себе надолго задерживать на чём-то внимание [там же].

Возникает вопрос, как влияют свернутость и мультизадачность на эффективность диагностического мышления, диагностического поиска педагога-психолога.

Здесь можно обозначить несколько моментов.

Если диагност будет решать несколько различных диагностических задач одновременно, постоянно переключаясь с одной на другую, или если он будет сочетать диагностический поиск с другими видами деятельности, то будет ли это влиять на продуктивность его диагностического решения, повысит ли это вероятность диагностической ошибки? Насколько диагносту необходимо для эффективной диагностики, эффективного «включения» своего диагностического мышления сосредоточенность только на одной когнитивной задаче (диагностической)?

Если диагностическое решение «всплывает» в сознании диагноста «свернуто», интуитивно, без понимания или отражения приведшей к нему логической цепочки, то приведет ли это в диагностической ошибке, и если приведет, то в каких случаях и почему?

Насколько свернутыми могут быть хрестоматийные образы категорий диагностируемого, должны ли эти образы присутствовать в сознании диагноста при диагностическом поиске? Или допустимо, что какая-то часть логического процесса будет происходить интуитивно, неосознанно, и лишь решение будет проявляться в сознании?

На каких этапах диагностического поиска возможна, а на каких – невозможна многозадачность?

Как связаны свернутость и многозадачность в структуре диагностического поиска? Например, если диагностическое решение «приходит» интуитивно и при этом диагност пытается делать сразу несколько дел, является ли интуитивность решения результатом многозадачности, при однозадачном режиме была ли такая же картина осознанности решения (например, логики, алгоритма диагностического решения, вероятности возможных диагностических ошибок и т. п.)?

В отличие от более разработанных видов диагностики, например, медицинской или технической, психолого-педагогическая диагностика обладает высокой степенью диффузности, часто границы между классами диагностируемого нечетки, и диагносту приходится самому эти границы определять в рамках диагностики. Требуется ли это большей дискурсивности при диагностике?

Если постулировать, что эффективная диагностическая деятельность педагога-психолога требует ухода от свернутости и многозадачности (к дискурсивности, прозрачности диагностической логики и сосредоточенности исключительно на диагностической деятельности), то как нужно организовать диагностическую работу педагога-психолога, чтобы обеспечить это условие?

Здесь мы не можем ответить на все эти вопросы, но необходимо понять их значимость, актуальность и важность их изучения.

Возникает вопрос, насколько важно исследовать обозначенные моменты?

Представляется, что понимание роли свернутости и многозадачности в структуре диагностического поиска педагога-психолога (как и в структуре диагностического мышления других специалистов, в рамках деятельности которых диагностика является значимым элементом) поможет повысить эффективность диагностической деятельности. Поскольку данный вопрос пока практически никем не поднимался и не обсуждался, изучение обозначенной проблемы откроет новые возможности развития диагностической компетенции педагога-психолога, позволит понять, как должен работать педагог-психолог, занимаясь диагностикой (насколько здесь допустима многозадачность и не ведет ли она к росту диагностических ошибок), что его работа была продуктивной и происходила без диагностических ошибок, и насколько допустима интуиция (свернутые решения, в частности, являющиеся возможным следствием многозадачности, при которой вероятность «ухода» логического процесса из сознания возрастает из-за интерференции другими задачами) при принятии диагностического решения.

### **Заключение**

Исследования, которые смогут пролить свет на обозначенную проблему, определенно помогут повысить как эффективность диагностической деятельности, диагностического мышления уже работающих педагогов-психологов, так и откроют новые возможности эффективной подготовки педагогов-психологов в рамках высшего образования в аспекте развития их диагностической компетенции (нужно отметить, что формирование диагностической компетенции педагогов-психологов является требованием существующих стандартов высшего профессионального образования по данному направлению подготовки как для бакалавриата, так и для магистратуры [ФГОС; ФГОС1]). Такие исследования очевидно потребуют определенных методологических разработок, поэтому для их успешной реализации необходимо внимание не только современных исследователей, но и разработчиков методов эмпирических и экспериментальных исследований.

### Список литературы

1. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Гуманитарный центр, 2005. 632 с.
2. Компернолле Т. Мозг освобожденный. М.: Альпина Паблишер, 2018. 571 с.
3. Компернолле Т. Освободи мозг. Что делать, когда слишком много дел. М.: Альпина, 2019. 127 с.
4. Многозадачность [Электронный ресурс]. URL: <https://www.calltouch.ru/glossary/mnogozadachnost/> (дата обращения: 21.09.2020).
5. Многозадачность против сосредоточенности или почему клиповое мышление это не катастрофа [Электронный ресурс]. URL: <https://hr-portal.ru/article/mnogozadachnost-protiv-sosredotochennosti-ili-pochemu-klipovoe-myshlenie-eto-ne-katastrofa> (дата обращения: 21.09.2020).
6. Почему многозадачность главный враг успеха на работе [Электронный ресурс]. URL: <https://forbes.ru/s/karera-i-svoy-biznes/375579-pochemu-mnogozadachnost-glavnyy-vrag-uspeha-na-rabote> (дата обращения: 21.09.2020).
7. Развернутое и свернутое мышление [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/razvernutoe-i-svernutoe-myshlenie> (дата обращения: 21.09.2020).
8. Свернутость мышления [Электронный ресурс]. URL: [https://studref.com/502840/psihologiya/svernutost\\_myshleniya](https://studref.com/502840/psihologiya/svernutost_myshleniya) (дата обращения: 21.09.2020).
9. Фаликман М. Многозадачность и ловушки мышления. [Электронный ресурс]. URL: <https://postnauka.ru/longreads/82274> (дата обращения: 21.09.2020).
10. ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2016 г. № 549 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)». [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/news/5/1868> (дата обращения: 26.06.2020).
11. ФГОС1 – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки – 44.03.02 психолого-педагогическое образование. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/news/1/1642> (дата обращения: 26.06.2020).

### References

1. Kaneman D., Slovik P., Tverski A. Prinyatie reshenii v neopredelennosti: Pravila i predubezhdeniya [Decision-making in uncertainty: Rules and biases]. Kharkiv: Gumanitarnyi tsentr, 2005, 632 p. (In Russ.)
2. Kompernelle T. Mozg osvobodhennyi [Brain freed]. Moscow: Al'pina Pablisher, 2018, 571 p. (In Russ.)
3. Kompernelle T. Osvoboditi mozg. Chto delat' kogda slishkom mnogo del [Free the brain. What to do when there are too many things to do]. Moscow: Al'pina, 2019, 127 p. (In Russ.)
4. Mnogozadachnost' [Multitasking]. Available at: <https://www.calltouch.ru/glossary/mnogozadachnost/>, (accessed: 21.09.2020). (In Russ.)
5. Mnogozadachnost' protiv sosredotochennosti ili pochemu klipovoe myshlenie eto ne katastrofa [Multitasking vs. focus go why clip thinking is not a disaster]. Available at: <https://hr-portal.ru/article/mnogozadachnost-protiv-sosredotochennosti-ili-pochemu-klipovoe-myshlenie-eto-ne-katastrofa> (accessed: 21.09.2020). (In Russ.)
6. Pochemu mnogozadachnost' glavnyi vrag uspekha na rabote [Why multitasking is the main enemy of success at work]. Available at: <https://forbes.ru/s/karera-i-svoy-biznes/375579-pochemu-mnogozadachnost-glavnyy-vrag-uspeha-na-rabote> (accessed: 21.09.2020). (In Russ.)
7. Razvernutoe i svernutoe myshlenie [Expanded and collapsed thinking]. Available at: <https://www.psychologos.ru/articles/view/razvernutoe-i-svernutoe-myshlenie> (accessed: 21.09.2020). (In Russ.)
8. Svernutost' myshleniya [Mindfulness]. Available at: [https://studref.com/502840/psihologiya/svernutost\\_myshleniya](https://studref.com/502840/psihologiya/svernutost_myshleniya) (accessed: 21.09.2020). (In Russ.)
9. Falikman M. Mnogozadachnost' i lovushki myshleniya [Multitasking and Thinking Traps]. Available at: <https://postnauka.ru/longreads/82274> (accessed: 21.09.2020). (In Russ.)

10. FGOS – Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury) [GEF - Federal State Educational Standard for Higher Education for Training 44.04.02 Psychological and Pedagogical Education (Master's Level)]. (12.05.2016, no.549). Available at: <http://fgosvo.ru,news,5,1868> (accessed: 26.06.2020). (In Russ.)

11. FGOS1 – Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya - bakalavriat. Napravlenie podgotovki - 44.03.02 psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [FGOS1 – Federal state educational standard of the higher education. The level of higher education is undergraduate. Direction of training - 44.03.02 psychological and pedagogical education]. (14.12.2015 no.1457). Available at: <http://fgosvo.ru,news,1,1642> (accessed: 26.06.2020). (In Russ.)

### ***Информация об авторах***

***С.П. Елшанский*** – доктор психологических наук, профессор,

*Московский экономический институт;*

***О.С. Ефимова*** – кандидат психологических наук,

*Московский экономический институт.*

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

***S.P. Elshansky*** – Grand Ph.D. (Psychology), Professor,

*Moscow Economic Institute;*

***O.S. Efimova*** – Ph.D. (Psychology),

*Moscow Economic Institute.*

Статья поступила в редакцию 30.08.2021; одобрена после рецензирования 06.09.2021; принята к публикации 06.09.2021.

The article was submitted 30.08.2021; approved after reviewing 06.09.2021; accepted for publication 06.09.2021.

# СОДЕРЖАНИЕ

---

## ПЕДАГОГИКА..... 9

*Власова И.Н.*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ  
КАК ОСНОВЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА ..... 9

*Сергеева О.В., Прохорова А.А.*

К ВОПРОСУ ОБ ОБНОВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ  
УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УК-4 – КОММУНИКАЦИЯ ..... 17

*Захарова В.А., Шохирева А.Е.*

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ДЕЙСТВИЯ ОЦЕНКИ  
КАК РЕГУЛЯТИВНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 26

*Комарова Ю.А.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОЙ ВИДЕОРЕКЛАМЫ  
КАК ЭФФЕКТИВНОЙ ОПОРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ  
ВЫСКАЗЫВАНИЮ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ..... 35

*Кретова Л.Н., Троицкая В.А.*

ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ КЛАССНО-УРОЧНОЙ ТЕХНОЛОГИИ  
В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ КАК ФАКТОР ПОДДЕРЖАНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 41

*Попова Н.С.*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ  
В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ ..... 47

*Чайка К.В.*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ..... 55

*Ямкина И.А.*

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ВЕБ-САЙТОВ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ..... 66

*Афанасьева А.А., Шустова С.В.*

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К КОНТЕКСТНОМУ АНАЛИЗУ: ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА 73

## ПСИХОЛОГИЯ..... 81

*Бохан Т.Г., Шабаловская М.В., Терехина О.В., Ульянич А.Л., Бородич Ю.В.*

ОСОБЕННОСТИ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ  
У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ПРОФИЛЯМИ СУБЪЕКТИВНОГО КАЧЕСТВА  
ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИГРАЦИИ ..... 81

*Елшанский С.П., Ефимова О.С.*

О ВАЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ СВЕРНУТОСТИ И МУЛЬТИЗАДАЧНОСТИ  
В СТРУКТУРЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ..... 96

# CONTENTS

---

<b>PEDAGOGY</b> .....	<b>9</b>
<i>Vlasova I.N.</i> FORMATION OF GENERAL LOGICAL ACTIONS IN TEACHING MATHEMATICS AS THE BASIS OF FUNCTIONAL LITERACY OF A MODERN STUDENT .....	9
<i>Sergeeva O.V., Prokhorova A.A.</i> UPDATING THE CONTENT OF UNIVERSAL COMPETENCE UC-4 – COMMUNICATION .....	17
<i>Zakharova V.A., Shohireva A.E.</i> THE PROBLEM OF DIAGNOSTIC ASSESSMENT ACTION AS A REGULATORY LEARNING SKILL IN PRIMARY SCHOOL .....	26
<i>Komarova Yu.A.</i> THE USE OF AUTHENTIC VIDEO ADVERTISING AS AN EFFECTIVE SUPPORT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES .....	35
<i>Kretova L.N., Troickaya V.A.</i> THE PROBLEM OF USAGE CLASSROOM-BASED TECHNOLOGY IN MODERN REALITIES AS A FACTOR IN MAINTAINING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL .....	41
<i>Popova N.S.</i> FICTITIOUS TEXT AS A MEANS OF EMPATHY DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION .....	47
<i>Chaika K.V.</i> MODERN APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	55
<i>Yamkina I.A.</i> THE ROLE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED WEBSITES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO TECHNICAL STUDENTS	66
<i>Afanasieva A.A., Shustova S.V.</i> FUNCTIONAL APPROACH TO CONTEXTUAL ANALYSIS: TRANSLATION DIDACTICS .....	73
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	<b>81</b>
<i>Bokhan T.G., Shabalovskaya M.V., Terekhina O.V., Ulyanich A.L., Borodich Ju.V.</i> PECULIARITIES OF IDEOLOGICAL AND ETHNIC IDENTITY IN STUDENTS WITH DIFFERENT PROFILES OF SUBJECTIVE QUALITY OF LIFE UNDER THE CONDITIONS OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL MIGRATION .....	82
<i>Elshanskiy S.P., Efimova O.S.</i> ON THE IMPORTANCE OF RESEARCH ON CURTAILMENT AND MULTITASKING IN THE STRUCTURE OF DIAGNOSTIC THINKING OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST .....	96

*Электронное издание*

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Электронный научный рецензируемый журнал

**2021. № 7**

Ответственный редактор выпуска  
**Шустова** Светлана Викторовна

Ответственный секретарь выпуска  
**Мазурова** Елена Викторовна

Компьютерная вёрстка выполнена  
внештатным сотрудником  
Л. Н. Голубцовой

Дата размещения на сайте 19.10.2021

Объём 2,0 Mb

Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115  
тел. + 7 (342) 215–18–52 (доб. 394)  
e-mail: rio@pspu.ru